

Zukunft (der) Weiterbildung: Vorschläge und Expertisen - eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Zukunft (der) Weiterbildung: Vorschläge und Expertisen - eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung*. Bielefeld. : W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004041w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Zukunft (der) Weiterbildung

Vorschläge und Expertisen

Eine Aufsatzsammlung aus dem
Innovationskreis Weiterbildung

Zukunft (der) Weiterbildung

Vorschläge und Expertisen

Eine Aufsatzsammlung aus dem
Innovationskreis Weiterbildung



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto: iStockphoto

Bestell-Nr. 6004041
ISBN 978-3-7639-4220-6 (Print)
ISBN 978-3-7639-4231-2 (E-Book)

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Einleitung	5
Die vier Arbeitskreise	7
Arbeitskreis 1: Verknüpfung formalen und informellen Lernens	9
<i>Brigitte Geldermann, Sabine Seidel, Eckart Severing:</i> Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie	
	11
<i>Dorothee Noeres, Bernd Overwien, Sabine Seidel, Lars Wohlers:</i> Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten. Identifizierung von Kompetenzerwerb mit Relevanz für die berufliche (Weiter-)Bildung und das Erwerbsleben	
	31
Arbeitskreis 2: Lernen in der Stadt/Region	49
<i>Thomas Stahl, Rainer Schreiber:</i> Analyse und Dokumentation nationaler und internationaler Ansätze und Modelle zur Weiterbildung von Älteren (50+) im demographischen Wandel unter besonderer Berücksichtigung regionaler und lokaler Weiterbildungs- kooperationen	
	51
<i>Susanne Kraft, Wolfgang Seitter:</i> Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals ..	
	69
<i>Roland Kaehlbrandt, Wilfried Lohre:</i> Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen	
	87
<i>Dieter Gnahn, Heinz-Werner Hetmeier, Axel Kühn, Nora Schmidt, Christina Weiß, Rainer Wolf:</i> Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring	
	97

Arbeitskreis 3: Wissenschaftliche Weiterbildung 109

Bernd Kriegesmann, Sebastian Kublik, Markus G. Schwering, Alfons Botthof:
Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern – Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung 111

Helmut Vogt:
Machbarkeitsstudie WiWeID – Zusammenführung der Datenbanken und Portale zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum berufsbegleitenden Studium in Deutschland 129

Arbeitskreis 4: Bildungsberatung 141

Christiane Schiersmann, B. Alexander Dauner, Peter C. Weber:
Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung 143

Ottmar Döring, Mario Gottwald, Andreas Hinz, Sonja Löffelmann:
Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Betriebe 161

Wilfried Hendricks, Alfons Töpper:
Ergebnisse der Machbarkeitsstudie: „Transparenz in der Bildungsberatung: Chancen von Informationssystemen in der Bildungs- und Berufsberatung für Nutzerinnen und Nutzer sowie für Beratungsanbieter“ 177

Einleitung zum IKWB-Expertisenband

Bildung ist der sicherste Wechsel auf die Zukunft. Denn Bildung ermöglicht eine erfolgreiche wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung ebenso wie die aktive Teilhabe jedes Menschen in den unterschiedlichen Berufs- und Lebensphasen. Bildungserträge erschöpfen sich nicht. Im Gegenteil: Wir können Bildungsprozesse anregen, unterstützen und damit wachsen lassen.

Hierzu hat der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) mit seinen Arbeiten und den vorgelegten „Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ einen wichtigen Beitrag geleistet. Begleitet wurde er dabei von den vier Arbeitskreisen, in denen aktuelle und mögliche zukünftige Fragestellungen in folgenden Bereichen diskutiert wurden:

- Verknüpfung formalen und informellen Lernens
- Lernen in der Stadt/Region
- Wissenschaftliche Weiterbildung
- Bildungsberatung

Der vorliegende Band vermittelt mit unterschiedlichen Fachbeiträgen einen Überblick über die Ergebnisse der Studien, die im Rahmen der Arbeitskreise mit Unterstützung weiterer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durchgeführt wurden. Diese Aufsätze liefern auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes Ansatzpunkte für wertvolle Diskussionen zur Situation der Weiterbildung in den oben genannten Themenfeldern. Zugleich regen sie aber auch zur Umsetzung neuer Modelle in die Praxis an, wie zum Beispiel im Fall des neuen Bundesprogramms „Lernen vor Ort“, das gemeinsam mit deutschen Stiftungen initiiert wurde und – aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert – ab Herbst dieses Jahres bereits in die konkrete Förderung gehen wird.

Ein Dank gilt deshalb den Mitgliedern des Innovationskreises Weiterbildung, seiner vier Arbeitskreise und den Expertinnen und Experten, die die dort diskutierten Themen durch ihre Studien noch vertieft und bereichert haben. Sie bilden eine breite Basis dafür, in zentralen gesellschaftlichen Bereichen das Lernen im Lebenslauf praxisbezogen voranzutreiben und Bildung als entscheidenden Zukunftsfaktor weiter zu stärken.

Die vier Arbeitskreise

Zur Unterstützung des Innovationskreises Weiterbildung wurden die folgenden vier Arbeitskreise eingesetzt. In den Arbeitskreisen wurden die jeweiligen Problemlagen diskutiert sowie Vorschläge für die Empfehlungen erarbeitet.

Arbeitskreis 1: Verknüpfung formalen und informellen Lernens

Themenschwerpunkte:

- Kompetenzfeststellungsverfahren
- Rahmenbedingungen für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der beruflichen Bildung
- Kompetenzmanagement in Betrieben

Arbeitskreis 2: Lernen in der Stadt/Region

Themenschwerpunkte:

- Regionales Bildungsmonitoring
- Initiative zur Stärkung regionaler (Weiter-)Bildungsstrukturen
- Weiterbildung und demographischer Wandel
- Professionalisierung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals
- Bildung in KMU
- Interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen

Arbeitskreis 3: Wissenschaftliche Weiterbildung

Themenschwerpunkte:

- Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern
- Qualitätsentwicklung und -sicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Informationsportale
- Durchlässigkeit und Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Bedarfsanalyse und neue Geschäftsfelder für die wissenschaftliche Weiterbildung

Arbeitskreis 4: Bildungsberatung

Themenschwerpunkte:

- Transparenz der Bildungsberatung
- Qualität der Bildungsberatung
- Professionalität der Bildungsberatung
- Qualifizierungsberatung
- Finanzierung der Bildungsberatung

Arbeitskreis I:

Verknüpfung formalen und informellen Lernens

Gemessen am Bedeutungszuwachs, den das informelle Lernen inzwischen erfährt, wird den Strukturen der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Bezug auf die eigene Bildungsbiographie und Beschäftigungsfähigkeit noch zu wenig Rechnung getragen. Als Qualifikationsnachweise gelten nach wie vor überwiegend Zeugnisse zu abgeschlossenen Bildungsgängen und Prüfungen und insofern fast ausschließlich formale Zertifizierungen. Daneben gibt es aber in Deutschland verschiedene Ansätze zur Sichtbarmachung und Anerkennung der Ergebnisse informellen Lernens; es existiert also eine breite Ausgangsbasis zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine Anerkennungspraxis. Im Rahmen des Arbeitskreises wurde in diesem Zusammenhang auch über Kompetenzfeststellungsverfahren sowie über den Themenbereich Kompetenzmanagement in Betrieben diskutiert.

In seinen Empfehlungen hat der Innovationskreis Weiterbildung darauf verwiesen, dass über die Anrechnung und Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf erreicht werden könnten. Hierfür sei es notwendig, die Anerkennungskultur von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen auf Kompetenzen hin auszurichten.

Dem Aufsatz von B. Geldermann, S. Seidel und E. Severing „Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie“ liegt die These zugrunde, dass bestehende Zertifizierungssysteme sich gegenüber den Resultaten informeller Lernprozesse öffnen müssten. Neben der Betrachtung deutscher Instrumente und Anerkennungsmöglichkeiten wurden auch Ansätze und Erfolgsfaktoren anderer europäischer Länder ausgewertet.

Die Frage der Anerkennung impliziert gleichzeitig die Bewertung und Nutzung von Kompetenzen, die über Erfahrungswissen sowie selbstorganisiertes und informelles Wissen erworben wurden. D. Noeres, B. Overwien, S. Seidel und L. Wohlers haben in ihrer Studie Praktika und Soziale Arbeitsgelegenheiten als Lern- und Erfahrungs-

umfeld analysiert. Sie gehen in ihrem Aufsatz der Frage nach, inwiefern sich berufs- und bildungsrelevante Kompetenzen, die im Praktikum oder bei Sozialen Arbeitsgelegenheiten erworben wurden, identifizieren und perspektivisch verwerten lassen. Hierzu haben sie eine explorative Untersuchung durchgeführt.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie

BRIGITTE GELDERMANN, SABINE SEIDEL, ECKART SEVERING

Zusammenfassung

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland

Gestiegene und veränderte Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt haben veränderte Anforderungen an den Aufbau und Erhalt berufsrelevanter Kompetenzen zur Folge. Erfahrungswissen, selbstorganisiertes Lernen und informell erworbene Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das deutsche Zertifikats- und Anerken-

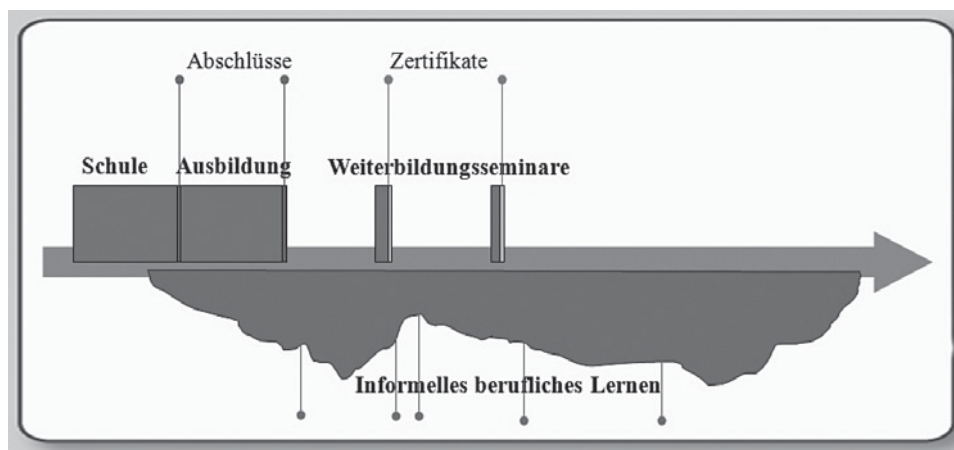


Abbildung 1: Zertifizierung formellen und informellen Lernens

* Zur besseren Lesbarkeit haben wir im Folgenden ausschließlich die männliche Geschlechtsform verwandt. Selbstverständlich sind damit immer beide Geschlechter angesprochen.

nungswesen jedoch trägt diesem Wandel bisher wenig Rechnung. Zur Dokumentation beruflicher Kompetenzen führen in Deutschland fast ausschließlich der formelle Bildungsgang und dessen Zertifizierung. Qualifikationsnachweise beruhen weitgehend auf formalisierten Bildungsgängen und Prüfungen, haben jedoch angesichts sich schneller wandelnder Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt als Basis für die Personalauswahl von Unternehmen allein nur begrenzte Aussagekraft. Für die formale Bildung stehen standardisierte Zertifikate zur Verfügung, die den Akteuren des Arbeitsmarktes bekannt und die ausreichend differenziert sind. Lernen, das sich unterhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht, wird hingegen in nur geringem Maße dokumentiert und sehr selten zertifiziert.

Wesentliche quantitative und qualitative Ressourcen des beruflichen Lernens werden daher nicht erschlossen: Die Ergebnisse informeller Lernprozesse bleiben intransparent und ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Arbeitsteilung eingeschränkt.

Eine Infrastruktur für die Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist erst zu entwickeln. Eine Reihe von Initiativen und Projekten hat zwar bereits Verfahren zu eigenständigen Dokumentation und Zertifizierung informellen Lernens vorgelegt. Dennoch ist zu konstatieren, dass die bisherigen Verfahren nicht nachhaltig wirksam sind, insbesondere deshalb, weil ihnen noch der Bezug zu den auf dem Arbeitsmarkt etablierten Standards des formalen Bildungssystems fehlt.

Innovationskreis Weiterbildung

Die Studie „Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland“ wurde im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung beauftragt. Der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) hat in seinen Empfehlungen festgestellt, dass „über eine Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden [können] ... Dabei sollten auch Kompetenzen Anerkennung finden, die außerhalb der Bildungssysteme erworben wurden. Dies erfordert Instrumente und Verfahren für eine erleichterte Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen, auch als Voraussetzung für den Wiedereinstieg in die formale Bildung. Die Anerkennung von Kompetenzen impliziert auch deren Anrechnung auf höheren Bildungsstufen“ (BMBF 2008). Aus den Befunden der Studie lassen sich bezogen auf die Empfehlungen des IKWB verschiedene Ableitungen treffen.

1 Fragestellungen der Studie

1.1 Neue oder etablierte Zertifizierungsstrukturen

Prüfungsformen und Zertifizierungsstandards der formalen Bildung entsprechen ihren Organisations- und Vermittlungsformen: In mehr oder weniger standardisierten Curricula wird berufliches Wissen erworben, welches in Prüfungen reproduzierbar ist und dann mit standardisierten Zertifikaten nachgewiesen werden kann. Der Vorsatz, informell erworbene Kompetenzen mit Zertifikaten der formalen Bildung zu validieren, führt zwei Welten des Lernens zusammen, die sich in grundsätzlicher Weise unterscheiden. In vielerlei Hinsicht sind Zertifikate der institutionellen Bildung mit dem informellen Lernen nicht kommensurabel: Informelles Lernen folgt keinen curricularen Standards, die sich in einem fixierten Kanon zu prüfender Inhalte niederschlagen könnten. Bildungsgänge können auf den Erwerb von Prüfungswissen hin optimiert sein; für das berufliche informelle Lernen ist dies nicht möglich. Es vollzieht sich in der Regel individuell und ist in seinem Verlauf nur selten planbar. Auch wenn Lernen im Arbeitsprozess berufliche Handlungskompetenz zum Ergebnis hat, auf deren Dokumentation schließlich auch die reguläre Ausbildungsprüfung oder berufsorientierte Hochschulabschlussprüfung abzielt, lässt sie sich in einer Prüfung, die in der Regel bereits aus Gründen der Prüfungsökonomie und der Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen weitgehend auf die Reproduktion von Fachwissen abgestellt ist, nicht immer unter Beweis stellen.

Vielfach ist daraus der Schluss gezogen worden, dass auf in der formalen Bildung übliche Formen der Zertifizierung für das informelle Lernen ganz verzichtet und stattdessen ausschließlich auf Transparenzinstrumente gesetzt werden sollte, um Gelerntes für Dritte zu dokumentieren. Damit wird allerdings die Verwertbarkeit des informellen Lernens in grundsätzlicher Weise eingeschränkt: Weder eröffnet es den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen im formalen Bildungssystem, noch verbessert es die Beschäftigungschancen in gleicher Weise wie die Zertifikate der formalen Bildung. Andere Vorschläge gehen dahin, neben den etablierten Strukturen von Zertifizierungsinstitutionen der beruflichen Bildung neue Einrichtungen aufzubauen, die sich in besonderer und möglicherweise angemessenerer Weise mit der Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens befassen sollten.

Die Studie folgt keinem dieser beiden Konzepte. Unsere These ist, dass sich an den Resultaten von Lernprozessen – an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – die Art und Weise ihres Erwerbs nicht mehr erkennen lässt, so dass unterschiedliche Verfahren der Erfassung von Lernergebnissen sachlich nicht begründbar sind. Zudem würden Abschlüsse besonderer Einrichtungen für die Zertifizierung informellen Lernens voraussichtlich als minder wertvoll im Vergleich zu Abschlüssen der formalisierten Bildung gelten. Die Aufgabe kann also weder darin bestehen, Zertifizierungsmöglichkeiten für informelles Lernen getrennt von den Institutionen des

Bildungssystems vorzusehen, noch kann es darum gehen, lediglich Zertifizierungsverfahren des formellen Lernens zu optimieren. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, Öffnungsmöglichkeiten der bestehenden Zertifizierungssysteme zu finden und möglicherweise auszuweiten sowie bereits vorhandene Zugänge für Berufspraktiker zu systematisieren und zu unterstützen.

1.2 Bedeutung von Zertifikaten für Lebenslanges Lernen

Die Bildungspolitik der vergangenen zehn Jahre hat eine Durchlässigkeit der Segmente des Bildungssystems eher zögerlich vorangebracht. Das lag nicht nur an der Interessenpolitik von Verbänden, die ihre Regelungsmacht in Facharbeitsmärkten über das Ausbildungssystem absichern. Es lag auch daran, dass Weiterbildung und Lebenslanges Lernen eine Kompensation für strukturelle Erstarrungen des Ausbildungssystems zu gewährleisten versprochen. Die These war, dass die berufliche Erstausbildung bei einem hohen Obsoleszenztempo beruflichen Wissens ohnehin gegenüber der Weiterbildung und vor allem gegenüber dem quantitativ bedeutenderen beruflichen informellen Lernen an Bedeutung verlieren würde, weil es zunehmend weniger gelingen kann, den Großteil des berufsrelevanten Wissens in einer Lernphase vor der eigentlichen Berufstätigkeit zu erwerben.

Diese These hat sich bestätigt, wenn man den Ergebnissen einer Vielzahl von Untersuchungen zum Umfang und zur beruflichen Relevanz informellen Lernens folgt. Sie greift aber doch in einer wesentlichen Hinsicht zu kurz: Nicht allein die Verfügung über berufliche Kompetenzen, sondern erst ihre verlässliche und verbindliche Dokumentation öffnet den Menschen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und dauerhafte Beschäftigungschancen. Standardisierte Zertifikate sind nach wie vor die „harte Währung“ des Bildungs- wie des Beschäftigungssystems. Nur der geringste Teil der Weiterbildung entfällt aber auf Maßnahmen, die mit einem anerkannten Abschluss der Berufsbildung oder einer Hochschule verbunden sind. Wer im Arbeitsprozess, in der Freizeit und in kurzen Kursen der Anpassungsweiterbildung berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erworben hat, wird sie an seinem Arbeitsplatz nutzen können. Den Zugang zu formalisierten Bildungsgängen eröffnen sie ihm in der Regel jedoch nicht. Bei einem Wechsel des Arbeitgebers fallen Nachweise und daher auch die Verwertung der so erworbenen Kompetenzen schwer.

Das ist nicht nur ein individuelles, sondern auch ein bildungsökonomisches Problem: Die Versorgung einer wissensbasierten Volkswirtschaft mit adäquaten Qualifikationen und Kompetenzen ist eine zentrale Bedingung ihres Wachstums. Neue Qualifikationsanforderungen sind qualitativ und quantitativ nicht vorhersehbar. Die Reaktionsfähigkeit des Berufsbildungssystems wäre überfordert, wenn man ihm abverlangte, die stets gerade benötigten Qualifikationen aktuell bereitzustellen. Seine Planungs- und Entwicklungszyklen sind lang. Daher bedarf es eines Ausbaus von Weiterbildung und dabei vor allem in Bezug auf das informelle Lernen.

Das informelle Lernen ergänzt aber nur dann die berufliche Ausbildung und kann nur dann ihre Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage kompensieren, wenn seine Ergebnisse auch in verlässlicher und in zu den Zeugnissen der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können. Zur Marginalisierung des Lebenslangen Lernens in Deutschland führt nicht nur ein Mangel an Finanzierung (Timmermann et al. 2004) und Infrastruktur (Seidel et al. 2007). Sie beruht auch darauf, dass die Ergebnisse informeller Lernprozesse, wenn überhaupt, bisher nur in Portfolios und ohne Bezug auf bekannte Standards dokumentiert werden können. Sie sind daher für Arbeitgeber intransparent und für Arbeitnehmer schwer verwertbar. Das ist in einigen europäischen Ländern mit deutlich höherer Weiterbildungsquote anders.

1.3 Korrektiv der Selektion im formellen Bildungswesen

Wir stehen an einem Übergang: Bis vor kurzer Zeit konnten starke Jahrgänge von Jugendlichen in einer langen konjunkturellen Krise nicht vollständig in berufliche Ausbildungen münden, die ihren Wünschen und Möglichkeiten adäquat waren. Heute und in absehbarer Zukunft treffen schwächere Jahrgänge von Jugendlichen auf eine ansteigende Nachfrage nach gut qualifizierten Fachkräften. In dieser Situation ist es unabdingbar, denjenigen zweite und dritte Chancen zu eröffnen, die in den vergangenen Jahren aus dem Berufsbildungssystem ausgeschieden sind, und denjenigen einen Zugang zum Studium zu eröffnen, die beruflich qualifiziert sind, aber nicht über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zunehmend mehr Jugendliche durchlaufen nicht den geradlinigen Aufstieg durch die Schul-, Berufs- und Hochschulbildung, den die Treppendiagramme des Bildungssystems suggerieren. Patchwork-Laufbahnen beginnen bereits im Bildungs-, nicht erst im Beschäftigungssystem. Ohne eine Öffnung der Zertifizierungszugänge führen sie zu gescheiterten Bildungskarrieren. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass viele Migrantinnen und Migranten in Deutschland ihre Qualifikationen nicht zur Anwendung bringen können, weil Wege zur Anerkennung ihrer beruflichen Vorbildung verschlossen sind (OECD 2008, 139).

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand daher die Frage, wie informell erworbenes Wissen und Kompetenzen, die sich mit den Inhalten einer Berufsausbildung überschneiden oder diese ergänzen, in einer Weise dokumentiert und verwertbar gemacht werden können, die mit der Zertifizierungspraxis der Berufsausbildung kompatibel ist.

1.4 Vorgehen

Auf der Grundlage einer knappen Bestandsaufnahme von Zertifikaten der Aus- und Weiterbildung und der an ihren Erwerb geknüpften Voraussetzungen wurden die

institutionellen Rahmenbedingungen einer Öffnung, die Interessen der wesentlichen „Stakeholder“ sowie die bisherige Nachfragesituation untersucht. Die gängigen Bewertungsverfahren wurden daraufhin überprüft, inwiefern sie eine Schranke für Berufspraktiker darstellen und wie sie gegebenenfalls angepasst werden könnten. Hierzu wurden Verfahren der Kompetenzerfassung, die im betrieblichen Kontext, aber auch in Pilotinitiativen (z. B. zu Bildungspässen) entwickelt wurden, in Bezug auf ihre Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem diskutiert.

Für die Diskussion über Möglichkeiten zur Verbesserung der Transparenz informell erworbener Kompetenzen konnten auch Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern genutzt werden. Seit Beginn der 1990er Jahre haben die meisten europäischen Länder damit begonnen, auf das jeweilige nationale Bildungssystem abgestimmte Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln und zu implementieren. Die Wege, die dabei beschritten, und die Erfahrungen, die dabei gemacht wurden, werden in der Studie dargestellt. Fünf Vergleichsländer wurden auf mögliche Impulse für die deutsche Situation hin untersucht.

Die Studie wurde zwischen September und Dezember 2007 erstellt. Wichtige Grundlagen für die Ergebnisse bildeten die Statistiken der Bildungsberichterstattung sowie Gesetzestexte und Regularien der relevanten Institutionen der beruflichen Bildung, die ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurden mit Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Bildung wie der Hochschulbildung qualitative Interviews und Expertengespräche geführt sowie einschlägige Beiträge aus der Berufsbildungsforschung und -politik ausgewertet. Analog wurde in Bezug auf die Vergleichsländer verfahren. Von besonderem Interesse waren in diesem Zusammenhang auch die Impulse und Initiativen aus der Europäischen Kommission und die OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, an der sich insgesamt 22 Länder, unter anderem auch Deutschland (Seidel et al. 2008), beteiligt haben.

2 Zentrale Ergebnisse

2.1 Bedeutung des informellen Lernens

In der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“, die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beschlossen wurde, heißt es: „Lebenslanges Lernen für alle kann nicht durchgängig in formalen, institutionalisierten Bildungsveranstaltungen organisiert und gefördert werden. Da die meisten Lernprozesse sich informell in Arbeits- und Lebenszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln, muss das informelle Lernen wesentlich in die Förderung Lebenslangen Lernens einbezogen werden.“

(BLK 2004, 14). Die Ausdehnung von Lernen auf die gesamte Lebensspanne muss Lernformen und Lernorte des Arbeitslebens und der Freizeit einbeziehen. Diese sollen durch geeignete Infrastrukturangebote und „motivierende Popularisierung“ (BLK 2004, 16) verbreitet und gefördert werden.

Die große Bedeutung informellen Lernens und die Potenziale informeller Lernkontexte sind mehrfach auch durch Teilnehmerstudien belegt worden. So bestätigt etwa die kanadische Nall-Erhebung, „dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen“ (Livingstone 1999, 77: Erhebung des Forschungsnetzwerks „New Approaches to Lifelong Learning“, die 1998 mit 1562 Befragten durchgeführt wurde). Einer repräsentativen Studie zufolge, die das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) in Kooperation mit dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) und dem Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Heidelberg zwischen 2001 und 2003 zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter durchgeführt hat, geben nur 14 Prozent der Befragten formalisiertes Lernen als wichtigsten Lernkontext an, für 87 Prozent waren andere Lernkontexte, vor allem das „arbeitsbegleitende Lernen“ (58 %) wichtiger (Baethge; Baethge-Kinsky 2004, 43).

2.2 Bedeutung von Zertifikaten

Die Vergabe von Zertifikaten ist weitgehend an Institutionen der beruflichen und auch der akademischen Bildung gebunden, die für die Prüfungsaspiranten, die deren Bildungsgänge nicht durchlaufen haben, nur bedingt zugänglich sind. Wenn von den Lernenden selbst kaum Möglichkeiten gesehen werden, ihre außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbenen beruflichen Kompetenzen zertifiziert zu bekommen, hat das demotivierende und limitierende Rückwirkungen auf die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zu beruflicher Weiterbildung.

Zertifikate verleihen unbedingte Rechte im Bildungssystem und bedingte auf dem Arbeitsmarkt: Sie begründen rechtlich abgesicherte Ansprüche auf den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen. Im Beschäftigungssystem dagegen hängt ihre Wirksamkeit eng mit der Angebots-/Nachfragerelation von Zertifikatsinhabern zu Stellen zusammen: Ein „Überangebot“ von zertifizierten Bewerbern führt dazu, dass Arbeitgeber zusätzliche Auswahlverfahren bei der Rekrutierung einsetzen, während ein unzureichendes „Angebot“ in der Regel zur Aufweichung formaler Kriterien für die Qualifikation der Bewerber führt.

Zertifikate erfüllen für Arbeitgeber eine Orientierungsfunktion bei Personalentscheidungen. Sie zeigen nicht nur Erwartungen von Bewerbern oder Beschäftigten auf bestimmte Niveaus der Position und des Entgelts an, sondern werden zugleich als Prognose für die Bewährung eines Bewerbers auf der zu besetzenden Position gele-

sen. Sie gelten nicht nur als Nachweis eines einmaligen Prüfungserfolgs, sondern sollen zugleich eine überdauernde Kompetenz widerspiegeln, die durch die Lehrgangsdauer und die Beschreibung eines Qualifikationsprofils im Zeugnis repräsentiert wird. Das im Zertifikat bescheinigte bzw. benotete Leistungsniveau wird damit über den rein fachlichen Bereich hinaus als Dokumentation der Fähigkeit eines Bewerbers verstanden, Leistungsanforderungen zu bewältigen. Über die tatsächlichen (auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren) Kompetenzen seines Trägers gibt das Bildungszertifikat in der Regel nur indirekt Auskunft. Dennoch hat es für den Zugang zu den meisten Facharbeitsmärkten hohe Relevanz.

Berufsausbildung, Schulbildung und Studium sind in Deutschland rechtlich stärker geregelt als die Weiterbildung. In der beruflichen Weiterbildung und entsprechend auch bei ihren Zertifikaten sind vorwiegend Marktmechanismen bestimmend – ein Umstand, der einerseits als Flexibilität, andererseits als Intransparenz wahrgenommen wird. Ein großer Teil der Weiterbildung wird überhaupt nicht zertifiziert, insbesondere dann nicht, wenn es sich nicht um standardisierte Bildungsgänge, sondern um individuelle Angebote handelt. Die Vergabe von auf dem Arbeitsmarkt wiedererkennbaren Zertifikaten ist auch ein Marketinginstrument für Weiterbildungsträger, mit dem sie die Standards öffentlicher Zertifikate nachbilden wollen.

Die Signalfunktion eines Zertifikats ist umso verlässlicher, je dauerhafter der Standard etabliert ist, der ihm zugrunde liegt, je weniger er sich also an die Dynamik und Volatilität der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems anpasst. Kritik an der unzureichenden Aussagekraft von Zertifikaten in Bezug auf die tatsächlichen Kompetenzen ihrer Träger ist daher unvermeidlich. Zudem gelten die enge Bindung vieler Zertifikate an besondere Bildungsgänge, die ihre Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit einschränkt, und die mangelhafte Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen in Zertifikaten als Defizite.

2.3 Verfahren der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Zu unterscheiden sind Verfahren, die zur *Identifizierung*, zur *Anrechnung* und zur *Anerkennung* von Kompetenzen entwickelt worden sind.

Zur *Identifizierung von Kompetenzen* kann insbesondere an Verfahren angeknüpft werden, die in verschiedenen Portfolio-Initiativen entwickelt wurden. Tests, Portfolios, Assessments und kombinierte Methoden finden sich in einer mittlerweile fast unüberschaubaren Fülle kommerzieller Angebote. Daneben bestehen auch wissenschaftlich fundierte Verfahren, die in der Regel in Modellversuchen entwickelt worden sind. Im Mittelpunkt derartiger Verfahren steht weniger eine Anerkennung der erhobenen Kompetenzen im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- oder Berufssystem als die Identifizierung und Sichtbarmachung von Kompetenzen, die Unterstützung bei beruflicher (Um-)Orientierung, die Stärkung des Selbst-

bewusstseins der Lernenden oder ihre individuelle und gesellschaftliche Würdigung. Eine Kompatibilität von Ergebnissen derartiger Verfahren mit den Ergebnissen öffentlicher Prüfungen besteht nicht.

Die *Anrechnung von Kompetenzen auf Lernleistungen* setzt eine Äquivalenzprüfung voraus: Kompetenzen sind nicht nur auf das Individuum bezogen zu identifizieren, sondern müssen auch mit den für einen bestimmten Bildungsgang als Ziel formulierten (Kompetenz-)Anforderungen verglichen werden. Bei Entsprechung können Prüflingen bestimmte Abschnitte eines Bildungsgangs erlassen werden. Hier kann insbesondere auf die Ergebnisse der Projekte der „ANKOM-Initiative“ (Freitag 2007; ANKOM 2008) verwiesen werden.

Verfahren der Anerkennung im öffentlichen Berechtigungswesen betreffen die Zulassungsvoraussetzungen oder knüpfen an eine Äquivalenzprüfung an und definieren hierzu rechtliche Verfahren einer Gleichstellung mit (Teil-)Abschlüssen. Zu Ersteren zählt die Externenprüfung, für die zweite gilt es besonders, kompetenzorientierte Verfahren, die beispielsweise in Frankreich, Großbritannien oder Finnland etabliert sind, auf transferierbare Elemente zu prüfen.

In Deutschland ist bislang die Prüfung in Form der Reproduktion von Wissen das in der Praxis weitgehend gültige Verfahren, das bei der Zertifizierung von Lernleistungen zur Anwendung kommt. Erst neuere Prüfungsformen in der Berufsbildung weisen Elemente einer Kompetenzbewertung auf. Dossiers, Qualifikationsportfolios oder arbeitsbezogene Beurteilungen sind im Bildungssystem noch wenig akzeptiert.

In Europa wird seit einigen Jahren über ein die Mitgliedstaaten übergreifendes System von Leistungspunkten für die berufliche Bildung (ECVET) diskutiert, das die Bildungsmobilität und die Durchlässigkeit der nationalen Arbeitsmärkte in Europa erhöhen soll. Auf der Systemebene könnte ECVET einst auch als Hilfsmittel für eine Zertifizierung von „learning outcomes“ unabhängig von der Art und dem Kontext ihres Zustandekommens genutzt werden. ECVET würde dann nicht nur ein Instrumentarium sein, das nationale Zertifikate über die Grenzen der Subsysteme des nationalen Bildungssystems hinweg lesbar macht, es könnte auch als Grundlage einer offeneren Gestaltung der nationalen Zertifizierungspraxis fungieren.

2.4 Zertifikate und zertifizierende Institutionen in Deutschland

Die Verkehrsgeltung von Zertifikaten aus den Bereichen der beruflichen Ausbildung, des Tertiärbereichs und der Weiterbildung erfährt unterschiedliche Bedeutung. Sie reicht von der Monopolstellung staatlicher bzw. staatlich anerkannter Zertifikate über Zertifikate nach „Quasi“-Standards mit einer überregionalen Marktgeltung und Zertifikate einzelner regionaler Träger bis hin zu Kompetenzfeststellungsverfahren, die über den jeweiligen Betrieb hinaus keine Verkehrsgeltung haben.

Das Abschlusszeugnis einer beruflichen Ausbildung kann als Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen am Arbeitsmarkt angesehen werden. Der Zugang zu einer Ausbildung im dualen System ist zwar potenziell begrenzt, die Absolventen haben aber bessere Übernahmechancen und auf Dauer ein im Schnitt deutlich höheres Einkommen als Personen ohne Ausbildungsabschluss. Dieser höhere soziale und wirtschaftliche Status beruht allerdings auf dem schmalen Fundament einer ausgeprägten fachlichen Spezialisierung. Zudem sind den Absolventen des dualen Systems für den Aufstieg Grenzen gesetzt: Managementpositionen sind meistens Hochschulabsolventen vorbehalten. Der Übergang von beruflichen Bildungsgängen zu Hochschulstudiengängen wird in Deutschland bisher restriktiv gehandhabt.

In der Weiterbildung ist eine große Bandbreite von Zertifikaten unterschiedlicher Verbreitung und Wertigkeit entstanden. Besonders im Bereich der Sprachen- und IT-Kompetenzen haben sich international anerkannte Zertifizierungsstrukturen entwickelt.

Zertifikate der beruflichen Ausbildung, Hochschulzertifikate und Zertifikate der Weiterbildung basieren auf unterschiedlich strukturierten Bildungsgängen und sind weder inhaltlich noch nach Niveaustufen kompatibel. Der Zugang zu den statusrelevanten Zertifikaten der beruflichen Ausbildung und der Universitäten ist mit Hürden verbunden, die, wenn sie nicht im dafür vorgesehenen Alter genommen werden, später nur noch schwer zu überwinden sind. Eine Substitution von Prüfungsleistungen durch den Nachweis informell erworbener Kompetenzen wird nur im Ausnahmefall zugelassen.

2.5 Möglichkeiten der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland

Informelles berufliches Lernen wird in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt, in der Berufsbildung und beim Zugang zu Hochschulen bisher in folgender Weise anerkannt:

2.5.1 Anerkennung im Beschäftigungssystem

Außerhalb des Bildungssystems, am Arbeitsmarkt, findet informelles Lernen eine Anerkennung bei Verfahren der Personalauswahl und -beurteilung, die regelmäßig Berufserfahrungen berücksichtigen und den Formalqualifikationen nur eingeschränkte Aussagekraft zugestehen. Weil die Berufserfahrung meist nur mangelhaft dokumentiert ist – das Arbeitszeugnis als gesetzlich verankertes Instrument der beruflichen Mobilität ist nur sehr bedingt aussagekräftig – obliegt ihre Darstellung meist den Selbstvermarktungsfähigkeiten des jeweiligen Bewerbers. Größere Unternehmen verfügen über standardisierte Verfahren der Erfassung der Ergebnisse informellen Lernens bei der Personalauswahl, kleinere und mittlere eher nicht. Stets aber sind solche Auswahlverfahren nur im Kontext des jeweiligen Arbeitgebers wirksam.

Die berufliche Mobilität von Arbeitnehmern wird dadurch eher beschränkt als befördert. Auch führt der hohe Aufwand für verlässliche Verfahren der Kompetenzbeurteilung dazu, dass Unternehmen dazu neigen, zertifizierte Formalqualifikationen selbst dann als Filter für Bewerber einzusetzen, wenn die Anforderungen zu besetzender Stellen diesen Formalqualifikationen nicht oder nur in allgemeiner Weise entsprechen.

In einigen Tarifverträgen lassen sich Ansätze zur Gleichstellung informell erworbener Kompetenzen mit formal zertifizierten Berufsqualifikationen finden. Die Anerkennung bezieht sich auf den Zugang zu beruflichen Positionen und auf Gehaltseinstufungen. Berechtigungen im Bildungssystem sind damit nicht verbunden.

2.5.2 Anerkennung in der Berufsbildung

In der *Berufsbildung* existiert die Möglichkeit, eine so genannte Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG/§ 37 Abs. 2 HwO abzulegen. Die Absolvierung der entsprechenden Ausbildung wird nicht vorausgesetzt. Zugelassen wird, „wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“. Die Mindestzeit kann unterschritten werden, wenn der Bewerber glaubhaft machen kann, dass er die entsprechende berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigt. Der Passus „in dem Beruf tätig“ wird allerdings oft so ausgelegt, dass die Berufstätigkeit das Spektrum des Berufsbildes abgedeckt haben muss, wobei die Verantwortlichen bei den Kammern weiten Ermessensspielraum haben.

Die notwendigen Einzelfallprüfungen stellen für die Kammern einen erheblichen Aufwand dar. Die Statistiken der Zulassung zur Externenprüfung der Kammern weisen eine Quote von sieben Prozent Externenprüfungen an allen beruflichen Abschlussprüfungen auf. Darin sind allerdings die vielen Prüfungen für Teilnehmer an außerbetrieblichen Ausbildungsgängen enthalten, die in den Jahren der Ausbildungskrise in staatlichen, kommunalen oder von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten Maßnahmen ausgebildet wurden. Der Anteil bereits berufserfahrener Prüfungsaspiranten dürfte deutlich geringer sein, wird aber in der Statistik nicht gesondert ausgewiesen.

Die Prüfung selbst ist für Externe die gleiche wie für Auszubildende. Die Prüfungsgestaltung stellt daher – trotz neuer, kompetenzorientierter Elemente – eine besondere Hürde für Externe dar. Sie verfügen zwar über berufliches Handlungswissen, können dieses aber in Prüfungen, die zu großen Teilen auf der Reproduktion kanonisierten Fachwissens beruhen, oft nur schwer darstellen. Ohne den Besuch von Vorbereitungskursen sind Externenprüfungen daher kaum zu bewältigen. Die Notwendigkeit nebenberuflicher Lehrgangsbesuche stellt nach Auskunft von IHK-Vertretern für viele Interessierte jedoch eine hohe Hürde dar.

2.5.3 Anerkennung in der Hochschulbildung

Im Unterschied zur Externenprüfung in der beruflichen Bildung ist für den *Erwerb eines Hochschulabschlusses* der Zugang zur Abschlussprüfung ohne ein vorausgegangenes einschlägiges Studium nicht möglich.

Schon der Eintritt ins Studium setzt in aller Regel den Erwerb der Hochschulreife durch das Abitur oder einen entsprechenden Schulabschluss voraus. Weniger als ein Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen sind ohne eine formale Zugangsberechtigung des allgemeinbildenden Schulsystems zum Studium gekommen. Für Berufspraktiker ist es gleichsam schwierig, überhaupt zu einem Studium zugelassen zu werden. Ausnahmen finden sich nur in wenigen Disziplinen. Prinzipiell ist in allen deutschen Ländern der Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige möglich. Eine Mindestvoraussetzung ist der Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Dauer der geforderten Berufstätigkeit variiert von einem Land zum anderen, ebenso die Regelungen der zusätzlichen Eignungsfeststellung, die über Eingangsprüfungen, Probestudium oder Kontaktstudium erfolgen kann. In allen Ländern, außer in Bayern, können beruflich Qualifizierte den Hochschulzugang grundsätzlich für alle Fachrichtungen erwerben, wobei der einzelne Bewerber in der Regel nur eine fachgebundene Studienberechtigung erhält. Die Regelungen sind aber kompliziert, uneinheitlich und in ihrer Handhabung auf der Ebene der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche für Externe derart intransparent, dass sie bisher nicht zu einer Ausweitung der geringen Studienquote beruflich Qualifizierter beigetragen haben. Eine Feststellung und Anrechnung von Kompetenzen zur Verkürzung der Studienzeit ist nur in Ausnahmefällen möglich.

Schließlich ist die Studienorganisation grundständiger Studiengänge mit einer Berufstätigkeit in der Regel nicht zu vereinbaren. Einige andere europäische Länder haben einen hohen Anteil an nebenberuflich absolvierbaren Studiengängen und schon daher einen höheren Anteil beruflich qualifizierter Studierender.

Damit zeigen sich deutliche Abstufungen der Verwertbarkeit informell erworbener beruflicher Kompetenzen im Bildungssystem: Die deutschen Hochschulen zeigen sich verschlossen. In der Berufsbildung ist eine Externenprüfung gesetzlich vorgesehen; die Zulassung zu dieser Prüfung wird allerdings von den zuständigen Stellen regional unterschiedlich und manchmal restriktiv gehandhabt. Die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt bleibt Arbeitnehmern selbst überlassen; standardisierte Verfahren, auf die sie und potenzielle Arbeitgeber sich stützen könnten, liegen nicht vor.

2.6 Europäische Entwicklungen als Chance

Die Arbeiten an einem Europäischen und einem Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) können in den kommenden Jahren zu Reformen bei der Zertifizierung

berufsrelevanten Wissens führen. Zu den expliziten Zielen von EQR und DQR gehört, dass Kompetenzen unabhängig davon validiert werden können, wo und auf welche Weise sie erworben worden sind. Mit ECVET, dem europäisch verankerten Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, steht ein korrespondierendes Konzept der Bewertung von Lernleistungen vor der Einführung, das sich ebenfalls an „learning outcomes“ orientiert. Die europäische Diskussion wird allerdings nur dann Veränderungsimpulse setzen können, wenn auch in einer nationalen Reformdiskussion der Bedarf an einer besseren Dokumentation und verbindlicheren Zertifizierung informellen Lernens deutlich gemacht wird. Andernfalls wird auch ein DQR nicht zu mehr Bildungsmobilität beitragen, sondern schließlich nur die institutionelle Segmentierung des Bildungssystems widerspiegeln, die wir heute bereits kennen.

Mit der zunehmenden Bedeutung des Lebenslangen Lernens ist zugleich die Aufmerksamkeit für das informelle Lernen gewachsen. Insbesondere die Europäische Kommission hat in Memoranden der vergangenen Jahre angemahnt, dass sich die Politik nicht allein mit dem formalen Lernen in Bildungseinrichtungen befassen, sondern sich auch dem nicht-formalen und informellen Lernen stärker widmen solle (vgl. etwa Europäische Kommission 2000, 10).

2.7 Lehren aus europäischen Vergleichsländern

2.7.1 Systemimmanente und kompetenzbasierte Ansätze

Österreich und die Schweiz haben auf der Basis ihres stark ausgeprägten, differenzierten und von daher in weiten Teilen mit dem deutschen vergleichbaren Bildungssystems Ansätze der formalen Anerkennung informellen Lernens entwickelt und teilweise implementiert. Finnland und das Vereinigte Königreich stehen für Systeme kompetenzbasierter Qualifikationsstandards und die Nutzung unterschiedlicher Verfahren der Kompetenzfeststellung. Frankreich schließlich kann als Beispiel für eine langjährige Praxis der Kompetenzbilanzierung im Sinne einer Unterstützung der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen gelten.

Es zeigen sich zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze der Anerkennung informellen Lernens: der *systemimmanente* Ansatz (in Österreich und der Schweiz) und der *kompetenzorientierte* (in Frankreich, England und Finnland sowie neuerdings ebenfalls in der Schweiz). Beim kompetenzorientierten Ansatz werden spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung zuvor definierter Kompetenzen eingesetzt. Beim systemimmanenten Ansatz geht es um Verfahren, die im Bildungssystem punktuell verankert sind und die sich an bestehenden Prüfungsverfahren orientieren, ähnlich wie bei der Externenprüfung in Deutschland.

Die Analyse der Verfahren und Systeme der Anerkennung in den fünf ausgewählten Ländern weist auf entscheidende Voraussetzungen und Kriterien für die Entwick-

lung, Ausgestaltung und Implementation von Anerkennung hin. Ein Königsweg allerdings, der sich unmittelbar auf Deutschland übertragen ließe, ist nicht erkennbar. Stattdessen legen die Erfahrungen der anderen Länder nahe, dass jedes Land einen der eigenen Bildungskultur und damit auch dem eigenen Bildungssystem entsprechenden und angemessenen Weg beschreiten muss. Dazu gilt für Deutschland, Bewährtes aufzugreifen, daran anzuknüpfen, es weiterzuentwickeln und Neues zu erproben. Vor diesem Hintergrund und den Erfahrungen der anderen Länder zeichnen sich wichtige Klärungsprozesse und nächste Schritte für die nationale Situation ab.

Wie in den untersuchten Ländern handelt es sich auch in Deutschland bei den bereits bestehenden Verfahren der Anerkennung um zusätzliche Verfahren, die übliche Wege ergänzen. Dieser komplementäre Ansatz sollte weiterverfolgt und auf die damit verbundenen Ziele hin konkretisiert werden. Im Fokus sollte dabei die Anerkennung von Lernleistungen für Zielgruppen stehen, für die diese individuell und gesellschaftlich besonders sinnvoll oder gar erforderlich ist, beispielsweise Migrantinnen und Migranten, beruflich Qualifizierte, aber auch Geringqualifizierte.

Unerlässliche Grundlage für eine gesellschaftliche Akzeptanz und die weitere Entwicklung von Ansätzen der Anerkennung von Lernleistungen sind eine politische Willenserklärung und die Beteiligung der relevanten Akteure an den jeweiligen Entscheidungsprozessen. Dabei handelt es sich in den meisten Ländern um einen langjährigen und aufwendigen Prozess der Auseinandersetzung, in dem es Widerstände zu überwinden galt und der auch bis heute nicht überall abgeschlossen ist. Mit den Innovationskreisen berufliche Bildung und Weiterbildung, der Einbindung relevanter Akteure und den dort entwickelten Empfehlungen hat Deutschland einen ersten wichtigen Schritt in diese Richtung vollzogen. Die hier begonnenen Diskussionen sollten weitergeführt und vertieft werden.

Das sich noch in der Entwicklungs- und Ausgestaltungsphase befindliche System der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz weist zudem auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Kooperation von Bildungspolitik und anderen relevanten Akteuren hin: Auch für derartige Verfahren müssen die jeweiligen Rollen und Aufgaben geklärt und festgelegt werden. So liegt in der Schweiz die konkrete Ausgestaltung der Verfahren in der Hand der relevanten Akteure, während der Bund für die Sicherung der Qualität zuständig ist.

Eine weitere grundsätzliche Entscheidung betrifft die Frage, ob sich Deutschland auf systemimmanente Verfahren wie die Externenprüfung beschränken oder auch kompetenzorientierte Ansätze verfolgen möchte. Bis auf Österreich, wo die Kompetenzorientierung bisher noch nicht auf ordnungspolitischer Ebene zum Tragen kommt, ist sie für die untersuchten Länder die wesentliche Grundlage für das jeweilige landesspezifische System der Anerkennung. Für eine derartige Ausrichtung spricht die Ganzheitlichkeit des Ansatzes.

Die Entscheidung für kompetenzorientierte Ansätze erfordert einen Klärungsprozess und eine Reihe von Festlegungen, unter anderem hinsichtlich der Definitionen, der Kriterien zur Bewertung, der Regelung von Verfahren zur Dokumentation und Überprüfung sowie der Akkreditierung von Einrichtungen und Personen. Die Beispiele aus den anderen Ländern deuten darauf hin, dass es hierfür keine Patentrezepte und einfach übertragbare Verfahren gibt. Insofern sollten – vor dem Hintergrund der Erkenntnisse und Erfahrungen der anderen Länder – bestehende Ansätze weiterentwickelt und neue Modelle zur Ausgestaltung von konkreten Verfahren entwickelt und erprobt werden.

2.7.2 Erfolgsfaktoren

Die Berufsreifeprüfung in Österreich ermöglicht beruflich Qualifizierten den Zugang zur Hochschule. Sie besteht aus vier Teilprüfungen, ist bundeseinheitlich geregelt und an den höheren Schulen angesiedelt. Der hohen Transparenz für Interessierte und der Verfahrenssicherheit wegen könnte sie für Deutschland ein nachahmenswertes Verfahren darstellen. Aufgrund der Zuständigkeit der Länder und der weitgehenden Gestaltungsfreiheit der Universitäten aber ließe sich dies nur über einen Konsens erreichen.

Wie sich auch im formalen Bildungssystem und bei den derzeit existierenden Verfahren der Anerkennung und Sichtbarmachung von Kompetenzen in Deutschland zeigt, ist Beratung ein wichtiges Element bei der Orientierung und Weiterentwicklung von Individuen. Die internationalen Beispiele bestätigen diese Beobachtung, gehen aber sehr unterschiedlich damit um: So reicht die Bandbreite der Einrichtungen, die Beratung anbieten, von trägerübergreifenden Beratungsstützpunkten vor Ort, wie sie in Österreich geplant sind, über spezielle Informations- und Beratungsdienste in Frankreich bis hin zu auch für die Kompetenzfeststellung verantwortlichen Stellen, wie die Bildungseinrichtungen in Finnland. Die in Deutschland bestehenden Ansätze der qualifizierten Kompetenz- und Bildungsberatung sollten ausgebaut, besonders im Hinblick auf eine Anerkennung von Lernleistungen geschärft werden und als stabiler und unabhängiger Bestandteil im Bildungswesen wirken. Eine Möglichkeit, um landesweit unabhängige Beratungsstützpunkte sicherzustellen, böte die Aufnahme in die Weiterbildungsgesetze der Länder.

Großbritannien hat zur Bekanntmachung des nationalen Verfahrens der Anerkennung von auch auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen (National Vocational Qualification (NVQ)) vor mehr als 15 Jahren eine Kampagne durchgeführt, die auf große Resonanz stieß: Der Slogan „Get Qualified“ richtete sich sowohl an Beschäftigte wie auch an Arbeitgeber. Neben Fernsehspots kursierten Faltschblätter mit Beispielen guter Praxis von berühmten Persönlichkeiten und mit Beispielen von Arbeitgebern, die den Ansatz befürworteten. Besonders bewährt hat sich, dass über eine „Helpline“ an Beratung Interessierte unmittelbar an die richtige Stelle weitergeleitet wurden. Die Kampagne lief mit Unterbrechungen etwa drei Jahre lang und

hatte zur Folge, dass nach dieser Zeit etwa 50 Prozent der Bevölkerung und 90 Prozent der Arbeitgeber von dem Verfahren wussten.

Die Erfahrungen aus den anderen Ländern machen deutlich, dass die Entwicklung des Systems und der einzelnen Verfahren und Ansätze zur Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Lernleistungen ein komplexes Thema mit zahlreichen Handlungsfeldern ist. Das zeigt sich auch darin, dass dieser Prozess in keinem der betrachteten Länder vollständig abgeschlossen ist und die Verfahren einer fortwährenden Weiterentwicklung unterliegen.

2.8 Folgerungen und Empfehlungen

In Deutschland gibt es nur wenige Möglichkeiten der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf formale Bildungsabschlüsse, wie die Statistiken der Zulassung zur Externenprüfung der Kammern und der Hochschulzulassung Berufserfahrener mit Prozentzahlen von sieben bzw. unter ein Prozent zeigen.

Die Empfehlungen, die sich aus den Befunden der Studie ableiten, lassen sich unterscheiden in solche, die die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen befördern, ohne den ordnungspolitischen Rahmen der Berufsbildung zu tangieren, und in andere, die einen Eingriff in Ordnungsstrukturen verlangen und die voraussichtlich wirksamer sein würden, aber schwerer durchsetzbar sind.

2.8.1 Optimierung vorhandener Verfahren

Möglichkeiten der Optimierung der vorhandenen Instrumente einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im bestehenden System bestehen in folgender Weise:

Verbesserung der Wirksamkeit von Portfolio-Verfahren

Die Systeme der Dokumentation informell erworbener beruflicher Kompetenzen, seien sie in regionalen Projekten entstanden oder auf europäischer Ebene verabschiedet wie der Europass, leiden unter ihrer geringen Verbreitung. Sie sind bei den Arbeitgebern bisher nur wenig bekannt und werden insofern kaum genutzt. Zwar haben einige der Passinitiativen bereits begleitende Infrastrukturen entwickelt, diese aber unterstützen vorwiegend die Passinhaber selbst und können nur vermittelt über diese auch die Bekanntheit und Akzeptanz bei Arbeitgebern verbessern. Die meisten größeren Unternehmen greifen auf eigene Kompetenzmodelle und Kompetenzbilanzierungs- oder Assessmentverfahren als Grundlage für Stellenbesetzungen und Personalentwicklungsmaßnahmen zurück. Diese Verfahren sind jedoch individuellen Nutzern – außerhalb eines konkreten Bewerbungsverfahrens – nicht zugänglich. Daraus leitet sich die Empfehlung ab, standardisierte Dokumentationsverfahren mit

geeigneten Projekten, Informationsmaterialien und Leitfäden im Beschäftigungssystem bekannter zu machen und die Dokumente gegebenenfalls im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitgeber anzupassen.

Die Aussichten für eine höhere Akzeptanz solcher Dokumentationsinstrumente bei Unternehmen sind als günstig einzuschätzen: Mit enger werdenden Arbeitsmärkten sind Unternehmen stärker darauf angewiesen, Seiteneinsteiger und Menschen mit atypischen Bildungsverläufen einzustellen. Dabei geht es nicht um die Entwicklung neuer Dokumentationsverfahren. Die bereits entwickelten Instrumente könnten für die Unternehmen die Möglichkeit bieten, auf einfache, kostengünstige, standardisierte und übersichtliche Weise Kompetenzen und Erfahrungen von Bewerbern, aber auch von eigenen Mitarbeitern sichtbar zu machen. Damit könnten die Personalauswahl unterstützt und die Qualifikationspotenziale jenseits von formalen Abschlüssen und Zeugnissen identifiziert werden. Für Arbeitgeber böte sich die Möglichkeit, bei Fachkräftemangel einfacher auf nicht zertifizierte Kompetenzen zuzugreifen. Für Arbeitsuchende erhöhten sich die Chancen auf (Wieder)Einstieg in das Erwerbsleben.

Verbesserung des Zugangs zur Externenprüfung zur Erlangung eines Berufsabschlusses

Transparenzinstrumente haben stets den Mangel, dass sie an das System der formalen Bildung nicht anschlussfähig sind. Sie eröffnen keine weiterführenden Bildungsgänge und erreichen nicht den Status von Zertifikaten des Bildungssystems, weil ihnen die einer Prüfung zugeschriebene Validität fehlt. Die im BBiG gesetzlich verankerte Externenprüfung in der Berufsbildung ist grundsätzlich geeignet, ein Scharnier zwischen informellen Formen beruflichen Lernens und einer formalisierten Zertifizierung zu bilden und damit die Sichtbarkeit und Verwertbarkeit umfassender beruflicher Kompetenzen nachhaltig zu verbessern.

Allerdings wird die Zulassung zur Prüfung von den zuständigen Stellen teilweise restriktiv gehandhabt. Eine Reihe von Maßnahmen könnte zu einer breiteren Nutzung der Externenprüfung selbst und zur Fortentwicklung von Verfahren der Anerkennung unterschiedlichster Lernleistungen generell führen:

- **Bessere Information und Marketing:** Weil die Berater bei den zuständigen Stellen oft schon mit der Bearbeitung der vorhandenen Anfragen ausgelastet sind, wird die Möglichkeit der Externenprüfung in der Regel nicht aktiv beworben. Dadurch wird die Mehrzahl der Prüfungen im Zusammenhang mit formalen Lehrgängen anderer Bildungseinrichtungen beantragt. Kampagnen, die für mehr individuelles Engagement für die berufliche Weiterbildung und das Lebenslange Lernen werben, sollten in hervorgehobener Weise auch auf die Möglichkeit einer Zertifizierung umfassender beruflicher Kompetenzen bei den zuständigen Stellen hinweisen.
- **Supportstrukturen:** Auf Seiten der zuständigen Stellen sind Strukturen zu schaffen, die eine quantitative Ausweitung der Externenprüfung zulassen und die die Transparenz und Verfahrenssicherheit für individuelle Nachfrager erhöhen. Eine

von Kammerbezirk zu Kammerbezirk unterschiedliche und für Außenstehende wenig nachvollziehbare Politik der Zulassung bzw. Nichtzulassung zur Externenprüfung begrenzt die Nutzung dieser auch im europäischen Vergleich herausragenden Zugangsmöglichkeit zu beruflichen Abschlüssen. Möglicherweise kann durch eine Standardisierung und eine Auslagerung des Aufwands bei der Prüfungszulassung eine Ausweitung der Externenprüfung erreicht werden, ohne dass die Ressourcen der zuständigen Stellen überfordert werden.

- **Standardisierung von Dokumentationen:** Zur Unterstützung von Bewerbern und zur Entlastung der Prüfer sind Formate für Dokumentationen und Nachweise zu schaffen, die sowohl die Anforderungen deutlich machen als auch die Nachweisführung zur Prüfungszulassung erleichtern. Dazu könnten auch Instrumente, wie sie in verschiedenen Kompetenzpassinitiativen entwickelt wurden, als Grundlage dienen. Sie müssten um Methoden des Nachweises einschlägiger Berufstätigkeit ergänzt werden. Die Entwicklung von Standards würde auch helfen, die ständige Übung in gleich gelagerten Fällen zu dokumentieren. Die jeweiligen zuständigen Stellen sowie die Prüfungsausschüsse können allerdings gegenwärtig aufgrund ihrer rechtlichen Zuständigkeit und ihres Ermessensspielraums nicht zur Anwendung bzw. Berücksichtigung dieser Standards verpflichtet, sondern müssen für eine Kooperation gewonnen werden.

Verbesserung des Hochschulzugangs für nicht formal Qualifizierte

Die Unübersichtlichkeit der Zugangsregelungen für formal nicht ausreichend Qualifizierte zum Studium und ihrer Handhabung an einzelnen Hochschulen führt zu Unsicherheit bei den Aspiranten auf eine Zulassung. Eine gegebenenfalls studienverkürzende Anerkennung bereits erworbenen Wissens ist darüber hinaus nur selten zu erreichen. Es wäre wünschenswert, wenn im Zuge des hochschulpolitisch postulierten Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland auch die Zugangsbarrieren für nicht formal Qualifizierte verringert würden. Dies kann auch durch den Ausbau der Studienberatung besonders für Seiteneinsteiger erfolgen. Wirkungen würden aber vor allem Vorgaben auf Hochschulebene zeigen, die in den einzelnen Fachbereichen zu einheitlichen und für Außenstehende verständlichen Regelungen des Zugangs führen würden.

2.8.2 Empfehlungen auf der ordnungspolitischen Ebene

Wenn der Bedarf an Fachkräften über die Absolventen der Erstausbildung nicht mehr zu decken ist, diese aber selbst eine hohe Quote an Ausbildungs- und Studienabbrechern aufweist und in den vergangenen Jahren einen erheblichen Anteil an Jugendlichen nicht aufgenommen hat, erscheint es nachgerade als bildungspolitische Notwendigkeit, zusätzliche Wege zu formalen Abschlüssen zu öffnen. Wenn dazu informell erworbene Kompetenzen systematisch und dauerhaft zur Anerkennung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt kommen sollen, ist dies nur dadurch zu erreichen, dass formale Zugangsbarrieren auch auf der Ebene von Gesetzen und Ver-

ordnungen abgebaut werden – wie das in einigen anderen europäischen Ländern bereits mit größerer bildungspolitischer Entschlossenheit geschieht.

Derzeit ist weder bei vielen der für die Berufsbildung verantwortlichen außerstaatlichen Institutionen noch bei den Hochschulen in Deutschland eine große Bereitschaft für eine Öffnung von Zugängen erkennbar. Insbesondere die Hochschulen leiden auch ohne zusätzliche Studienanwärter bei einer unzureichenden finanziellen Ausstattung unter hohen Studierendenzahlen. In Hochschulen und in der dualen Berufsbildung wird zudem die Befürchtung geäußert, dass das Qualitätsniveau der jeweiligen Bildungsgänge durch eine Absenkung von Zugangsschwellen beeinträchtigt werden könnte. Dabei ist richtig, dass alternative Wege zu Berufs- respektive Hochschulabschlüssen die Standards eines regulären Bildungsgangs mindestens einhalten müssen. Leichte Umgehungsmöglichkeiten würden dazu führen, dass Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt diskreditiert würden. In der aktuellen Diskussion geht es jedoch nicht darum, besondere und in irgendeiner Weise einfachere Prüfungen für Externe vorzusehen. Es geht darum, formale Barrieren zum Zugang zu einem Bildungsgang oder zu seiner Prüfung zu verringern.

Öffnung der Externenprüfung

Bei der Externenprüfung der Kammern könnte eine Öffnung dadurch erreicht werden, dass die Anforderung, vor einer Prüfung die anderthalbfache Zeit der Ausbildungszeit im jeweiligen Beruf gearbeitet zu haben (§ 45 (2) BBiG), deutlich reduziert wird oder ganz entfällt. Bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen sind fünf Jahre einschlägiger Berufstätigkeit, in der zudem ein Berufsbild in wechselnden Tätigkeiten abgedeckt worden sein muss, eine – auch biographisch – hohe Hürde für den Prüfungszugang. Offenere Formen der Dokumentation beruflicher Erfahrungen und eine Erweiterung von vorgelagerten Beratungsmöglichkeiten könnten solche rigiden Regelungen ersetzen. Die Prüfung selbst unterwirft Externe ohnehin dem Leistungsvergleich mit Auszubildenden.

Eine besondere Schwierigkeit für Externe stellt dar, dass Prüfungen in der beruflichen Ausbildung – anders als bei den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen der Hochschulen – in der Regel nur als einheitliche Anschlussprüfungen durchgeführt werden. Eine geschichtete Prüfung einzelner Ausbildungsbausteine ist bisher nicht möglich. Dadurch sind der Vorbereitungsaufwand und das Prüfungsrisiko für externe Prüfungsaspiranten sehr hoch. Die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Akkumulation von bestandenen Teilprüfungen und einer so entlasteten Endprüfung würde Zugangsbarrieren deutlich verringern.

Öffnung des Hochschulzugangs

Eine Öffnung des Zugangs beruflich Qualifizierter zu Universitäts-, mindestens aber zu Fachhochschulstudiengängen steht ohnehin auf der bildungspolitischen Agenda –

zuletzt in den Verlautbarungen des Innovationskreises berufliche Bildung (BMBF 2007). Diese Öffnung wird nicht in nennenswertem Umfang erreicht werden, wenn sie im Rahmen komplexer und wenig systematischer landes- und hochschulspezifischer Regelungen angestrebt wird. Die österreichische bundeseinheitlich geregelte Berufsreifeprüfung mit einem hohen Maß an Transparenz und Verfahrenssicherheit könnte ein Modell für einen einfachen und leicht „popularisierbaren“ Zugang zum Studium für formal nicht Hochschulzugangsberechtigte sein. Ob sich eine solche standardisierte und im Zugang offene Prüfung im Rahmen der Autonomie der Hochschulen und des Bildungsföderalismus nach Deutschland transferieren lässt, ist eine andere Frage als die nach der Notwendigkeit einer solchen Öffnung.

Literaturhinweise

ANKOM: Internetseite der ANKOM-Initiative: <http://ankom.his.de> (Abruf vom 21.12.2008)

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung, Münster 2004

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2004

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Berlin 2007

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, Bonn/Berlin 2008

Freitag, W.: Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, in: PADUA; 1. Februar 2008, S. 18–20

Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, in: QUEM-Report, H. 60 (1999), S. 65–91

OECD (Hrsg.): A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008

Seidel, S.; Bretschneider, M.; Kimmig, T.; Neß, H.; Noeres, D.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, Bonn 2008

Timmermann, D.: Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Berlin 2004

Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten

Identifizierung von Kompetenzerwerb mit Relevanz für die berufliche (Weiter-)Bildung und das Erwerbsleben

DOROTHEE NOERES, BERND OVERWIEN, SABINE SEIDEL, LARS WOHLERS

Zusammenfassung

Über die hohe Bedeutung des informellen Lernens im Prozess der Arbeit besteht weithin Konsens. Dabei sind sowohl das intendierte Lernen, beispielsweise in Form von Qualitätszirkeln, Lerninseln oder Projekten mit hohen Selbststeuerungsanteilen, als auch das informelle Lernen „en passant“ in der täglichen Arbeit im Fokus, das auch das Lernen über Routinen, individuelle Lösungsfindung und die Nachfrage bei anderen mit einschließt. Forschung und Diskussion konzentrieren sich vor allem auf das Lernen in länger andauernden Arbeitsphasen; das Lernen in kürzeren Phasen thematisieren sie bisher kaum.

Ziel der Studie „Informelles Lernen in Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten“¹ ist es daher, anhand ausgewählter Beispiele zu prüfen, inwieweit im Rahmen kurzzeitiger Tätigkeiten für das Erwerbsleben relevante Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden, und entsprechende berufliche Felder zu ermitteln, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für eine Anerkennung der so erworbenen Kompetenzen bieten. Exemplarisch wurden zwei unterschiedliche Felder und damit Personengruppen ausgewählt: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am „Praktikum für die Umwelt“, das von der Commerzbank finanziell und ideell unterstützt wird, bewegen sich in einem Feld mit hohem fach-

1 Die gleichnamige Studie wurde auf Initiative des Innovationskreises Weiterbildung im Auftrag des BMBF durchgeführt.

lichen Bezug. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an öffentlich geförderter Beschäftigung leisten Aufgaben mit fach-praktischem oder fachlich sozialem Bezug.

In jedem Feld wurden 20 Leitfäden gestützte Interviews durchgeführt, in denen die konkreten Arbeitsaufgaben und der Kompetenzerwerb aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt standen. Bei den meisten Befragten zeigte sich ein Kompetenzzuwachs oder eine Vertiefung bisheriger Wissens- und Lernbestände im Laufe dieser Arbeitsphase. Deutlich wurde aber auch, dass es oftmals an Wegen und Verfahren mangelt, die Ergebnisse dieser Lernprozesse zu sichern, ihnen Wertschätzung widerfahren zu lassen und sie damit sowohl für die Befragten als auch für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.

1 Die Bedeutung kürzerer Beschäftigung für den Kompetenzerwerb

Angesichts immer komplexer werdender beruflicher Anforderungen und des ständigen Wandels der Arbeitsprozesse stellt sich die Frage, wie das informelle Lernen und der auf diese Weise erfolgte Kompetenzerwerb an die Strukturen formaler Bildung angekoppelt werden könnten. Mehr als bisher greifen innerhalb der Erwerbstätigkeit Lernen und Arbeit ineinander.² Der Wandel der Arbeitswelt hat viele Facetten. Wesentliche Phänomene dieses Wandels sind Flexibilisierung und Individualisierung, die sich in Deutschland beispielsweise in einem erkennbaren Bedeutungsverlust des „Normalarbeitsverhältnisses“ und einer Entwicklung zu neuen Formen der Erwerbs- und Berufsarbeit zeigen. Damit ist die „Topologie der Arbeit“ im Wandel begriffen. Auf Dauer angelegte Beschäftigung befindet sich auf dem Rückzug, während kurzzeitig angelegte Beschäftigung mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit für die Individuen und für die betriebliche Realität auch Lernprozesse innerhalb von kürzerer Beschäftigungsdauer bedeutsam sind und hier ein für die berufsförmige Arbeit relevanter Kompetenzerwerb stattfindet.

Praktika und Soziale Arbeitsgelegenheiten (AGH) gelten als nicht berufliche Tätigkeiten, bedeuten aber eine Anbindung an das Erwerbsleben und sind in besonderem Maße durch Kurzzeitigkeit gekennzeichnet. Aus diesem Grund wurden sie als Untersuchungsfelder ausgewählt. Sie stehen zudem stellvertretend für zwei wichtige und das (weitere) Berufsleben vorbereitende Formen arbeitsweltlicher Erfahrungen, denen informell fachlicher und vor allem überfachlicher Kompetenzerwerb zugeschrieben wird. Bislang ist der Kompetenzerwerb in diesen Feldern und anderen kürzeren Arbeitsphasen kaum erforscht worden, so dass diese Studie einen explorativen Charakter hat.

Im Mittelpunkt der Studie stehen die Perspektiven derjenigen, die in den untersuchten Arbeitsfeldern tätig waren. Sie selbst geben Auskunft darüber, ob und welche

2 Vgl. u.a. Beiträge in Elzholz, U.; Gillen, J.; Meyer, R.; Molzberger, G. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster 2005

Kompetenzen sie im Rahmen von kürzeren Arbeitsphasen erworben haben, die im späteren Berufsleben nutzbar sind. Trotz der großen Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsfeldern und Teilnehmergruppen zeigen sich erhebliche Potenziale eines direkt auf berufliche Tätigkeiten bezogenen und höchst relevanten Kompetenzerwerbs sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art.

Das Wissen um den möglichen Kompetenzerwerb in kürzeren Beschäftigungsverhältnissen und die Auseinandersetzung mit der weiteren Nutzung und denkbaren Anschlussmöglichkeiten bilden eine Grundlage für die Forderung nach verbesserter Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche, wie sie der Innovationskreis Weiterbildung zur Ausschöpfung der Begabungs- und Leistungsreserven und Herstellung von Chancengerechtigkeit empfohlen hat.³ Es gilt, die in diesen Zusammenhängen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst und damit auch für berufliche Tätigkeitsfelder nutzbar zu machen und im Weiteren ihren Erwerb und die Tätigkeit selbst zu würdigen. Ferneres Ziel ist eine formale Anerkennung, die die Nutzung dieser Kompetenzen im beruflichen Kontext, beispielsweise in der Erwerbsarbeit, für die berufliche Neuorientierung oder die berufliche Weiterentwicklung, ermöglicht.

2 Untersuchungsgegenstand und Methode

Zur Beantwortung der Frage nach dem Kompetenzerwerb in kürzeren Tätigkeiten und den Anschlussmöglichkeiten an weitere Lern- und Praxisfelder wurden in der Studie zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen untersucht.

Auf der einen Seite stehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Praktikum für die Umwelt. Sie möchten dem im Studium theoretisch Erlernten durch das Praktikum einen praktischen Bezug geben, potenzielle Arbeitsfelder kennenlernen, ihre berufliche Qualifikation verbessern und sich während des Praktikums in einem Feld mit hohem fachlichen Bezug bewegen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen in der Regel am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, sind hoch qualifiziert, haben relativ aussichtsreiche berufliche Perspektiven und bringen eine hohe Lernmotivation mit.

Auf der anderen Seite stehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit, die im öffentlichen Interesse liegende Aufgaben überwiegend mit fachpraktischem oder fachlich-sozialem Bezug leisten. In der Regel werden sie nach einer längeren Arbeitsunterbrechung wieder an die Erwerbsarbeit herangeführt und erhoffen sich von der Sozialen Arbeitsgelegenheit einen geregelten Alltag, eine neue Aufgabe und im Bestfall den (Wieder-)Einstieg in eine reguläre Beschäftigung. Diese Gruppe blickt auf eine Zeit der Erwerbstätigkeit und/oder der Erwerbsunter-

3 Bundesministerium für Bildung und Forschung: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008, S. 15 f.

brechung zurück und ist im Vergleich zur ersten Zielgruppe überwiegend beruflich geringer qualifiziert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind mit einer vergleichsweise deutlich schlechteren beruflichen Perspektive konfrontiert, ihre Lernmotivation fällt unterschiedlich hoch aus.

Die gemeinsamen Fragestellungen für beide Teilstudien lauten:

- Inwiefern werden in kürzeren Arbeitsphasen auf informellem Wege Kompetenzen erworben, die für andere berufliche und außerberufliche Zusammenhänge nutzbar sind? Welche Rahmenbedingungen sind für den Kompetenzerwerb förderlich?
- Wie werden Lernerfolge in kürzeren Arbeitsphasen identifiziert, reflektiert und dokumentiert und inwiefern sehen die Befragten einen Nutzen für ihre weitere berufliche Perspektive bzw. für das Studium?

Im Hinblick auf eine mögliche Anerkennung der geleisteten Tätigkeiten und dabei erworbenen Kompetenzen fallen die Fragen für die beiden untersuchten Zielgruppen unterschiedlich aus:

- Inwiefern können durch eine gezieltere Verknüpfung von Praktikum und Studium der Wert von Praxiserfahrungen gesteigert und Lernerfolge optimiert werden (Optimierung der Prozesse zwischen Hochschulen, Praktikumsfeldern und beruflichen Einsatzgebieten)?
- Welche beruflichen Anschlussmöglichkeiten (Arbeitsfelder, Weiterbildung) existieren bzw. sollten für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten geschaffen werden und welche Formen der Anerkennung sind möglich?

2.1 Untersuchungsfelder

2.1.1 Praktikum für die Umwelt

Das Praktikum für die Umwelt basiert auf einer Kooperation zwischen der Commerzbank und den deutschen Nationalparks und verfolgt mehrere Ziele:

Einerseits sind die Praktikantinnen und Praktikanten dabei behilflich, Urlauberinnen und Urlauber, aber auch Anwohnerinnen und Anwohner über Nationalparks, Biosphärenreservate und Naturparks aufzuklären. Die am Praktikum Teilnehmenden unterstützen die hauptamtlichen Kräfte bei der Informations- und Bildungsarbeit. Andererseits werden Möglichkeiten für die Praktikantinnen und Praktikanten geschaffen, ihre bisherigen, zumeist durch das Studium geprägten Lernweisen mit praktischen Erfahrungen vor Ort zu verbinden. Dazu gehört es auch, Kontakte zu knüpfen, die ihnen bei der weiteren Verfolgung ihrer angestrebten Berufswege nützlich sind.

Seit mehr als 18 Jahren unterstützt die Commerzbank das Programm „Praktikum für die Umwelt“. Jedes Jahr absolvieren 60 überwiegend jüngere Leute ein Praktikum im Bereich Umwelt und nachhaltige Entwicklung, mit hoher Relevanz für künftige berufliche Tätigkeitsfelder. Sie studieren zumeist innerhalb eher interdisziplinär geprägter

Studiengänge mit naturwissenschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Ausrichtung. Einige sind in kulturwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben. Das Praktikum reicht in formale Strukturen hinein, indem es einerseits eng mit Studium und Berufsperspektive verbunden ist und andererseits wichtige Tätigkeitsfelder innerhalb der Einrichtungen abdeckt. Zugangsvoraussetzung ist ein besonderes Engagement, das innerhalb eines Bewerbungsprozesses deutlich gemacht werden muss. Das Engagement wiederum bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr oft aus vorheriger ehrenamtlicher Tätigkeit mit. Hier sind also Schnittmengen zum Ehrenamt bzw. zum freiwilligen Engagement zu sehen.

Das Praktikum für die Umwelt gehört aufgrund der unterstützenden und rahmennden Konstruktion zu den Praktika, bei denen komplexe und lernhaltige Umfeldler zu erwarten sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, selbstständig Projekte beispielsweise im Kontext von Nationalparks durchzuführen. Durch die Kooperation mit Europark Deutschland gibt es von vornherein eine enge fachliche Einbindung innerhalb der Tätigkeitsfelder und zwischen den Einsatzorten. Erfahrungsberichte legten bereits im Vorfeld der Untersuchung nahe, dass im Rahmen dieser Tätigkeiten informell erworbene Kompetenzen offenbar direkt in formale Strukturen eingebracht werden können.

Die Diskussion um das Lernen im Praktikum scheint bisher nur randständig geführt zu werden. Lediglich zum Unterrichtspraktikum von Lehramtsstudierenden, zum Praktikum im Rahmen pädagogischer Hauptfachstudiengänge und zum Betriebspraktikum innerhalb schulischen Unterrichts gibt es Literatur in bemerkenswerter Quantität. Insgesamt liegt der thematische Schwerpunkt aber auf der Gestaltung der Praktika und nicht auf der Frage, welche konkreten Lernergebnisse gewonnen werden.

2.1.2 Soziale Arbeitsgelegenheiten

Unter den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen stellen Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung⁴ zurzeit das in Deutschland am häufigsten genutzte Instrument dar, das mit Inkrafttreten des „Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz IV) auf breiter Ebene zur Anwendung gelangte.⁵ Dieses Gesetz ermöglicht es, erwerbsfähigen hilfebedürftigen Personen, die zum Rechtskreis des SGB II gehören und die Grundsicherung für Arbeitssuchende erhalten, eine zeitlich begrenzte Arbeitsgelegenheit zu vermitteln, für die eine „angemessene“ Aufwandsentschädigung von ein bis zwei Euro pro Stunde zuzüglich zur

4 Vgl. Kettner, A.; Rebien, M.: Soziale Arbeitsgelegenheiten, Nürnberg 2007. Diese Beschäftigungsform wird auch als Arbeitsgelegenheit in der Mehraufwandsvariante, als Soziale Arbeitsgelegenheit, (Sozialer) Zusatzjob oder umgangssprachlich als Ein-Euro-Job bezeichnet. Für die bessere Lesbarkeit und die Vermeidung herabwürdigender Konnotation wird in diesem Zusammenhang überwiegend der Begriff „Soziale Arbeitsgelegenheit“ gewählt.

5 Als Einrichtung der früheren Sozialhilfe (ehemals § 19 BSHG: „gemeinnützige zusätzliche Arbeit“) existierten Arbeitsgelegenheiten in Deutschland schon seit den frühen 1980er Jahren, sie wurden allerdings in deutlich geringerem Ausmaß als heute vermittelt und waren der Öffentlichkeit kaum bekannt.

Grundsicherung gezahlt wird.⁶ Die Arbeitsgelegenheiten richten sich vorrangig an Personen mit geringen Beschäftigungschancen, unter anderem an Geringqualifizierte, Langzeitarbeitslose, Jugendliche und junge Erwachsene, ältere Arbeitslose, Migrantinnen und Migranten sowie Berufsrückkehrerinnen.⁷ Eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung von Sozialen Arbeitsgelegenheiten ist, dass die in ihnen verrichteten Arbeiten zusätzlich sind und im öffentlichen Interesse liegen. Damit soll eine Verdrängung regulärer Beschäftigung vermieden werden. Die Dauer der Maßnahmen beträgt zwischen sechs Monaten und drei Jahren.

Die Vermittlung in Soziale Arbeitsgelegenheiten erfolgt in der Regel über Fallmanager in den ARGEn oder über die Optionskommunen. Sie vermitteln die Arbeitslosen über Beschäftigungsträger in Einrichtungen – in der Regel handelt es sich um Pflege- und Betreuungseinrichtungen, Schulen, Kindergärten, Kirchengemeinden, Kommunen etc. – und prüfen das Vorliegen von Zusätzlichkeit und öffentlichem Interesse.⁸

Arbeitsmarktpolitische und gesellschaftliche Ziele einer Beschäftigung im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten bestehen darin,

- erwerbsfähige Hilfebedürftige an den ersten Arbeitsmarkt (wieder) heranzuführen und
- ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. wieder herzustellen,
- Qualität im Bereich sozialer Dienstleistungen zu steigern und damit bestehende gesellschaftliche Problemlagen zu mindern und
- Erkenntnis zu liefern über Eignungs- und Interessenschwerpunkte, Qualifikationen, Motivation und Arbeitsbereitschaft der Geförderten.

Wenngleich im SGB II nicht explizit als Ziel benannt, dienen Arbeitsgelegenheiten von ihrer Ausrichtung her implizit auch dazu, den Personen im Arbeitsprozess informelle Erprobungs- und Lernmöglichkeiten sowie die Gelegenheit zu bieten, bereits erworbenes Wissen anzuwenden und zu vertiefen. Denn eine Ausweitung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann – sofern sie reflektiert und erfasst werden – zu einer Verbesserung der Integrationschancen in eine reguläre Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt beitragen. Die Erfassung der neu erworbenen Kompetenzen ist durch den Gesetzgeber vorgesehen; die Maßnahmeträger sind verpflichtet, „ihre Beurteilungen des Teilnehmers unverzüglich der Agentur für Arbeit zu übermitteln“.⁹ Der Prüfbericht des Bundesrechnungshofes aus dem Jahr 2006 weist jedoch darauf hin, dass davon kaum Gebrauch gemacht wird.¹⁰

6 Vgl. SGB III, § 16, Abs. 3

7 Wolff, J.; Hohmeyer, K.: Förderung von arbeitslosen Personen im Rechtskreis des SGB II durch Arbeitsgelegenheiten. Nürnberg 2006, S. 25

8 Bundesagentur für Arbeit 2007: SGB II, Arbeitshilfe AGH

9 SGB II, § 61, Abs. 2

10 Vgl. Bundesrechnungshof: Bericht an den Haushaltsausschuss und an den Ausschuss für Arbeit und Soziales des Deutschen Bundestages nach § 88 Abs. 2 BHO Durchführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende – Wesentliche Ergebnisse der Prüfungen im Rechtskreis des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch. Bonn 2006

Wie in dem Untersuchungsfeld „Praktikum“ ist auch in diesem Feld die Wirkungsweise im Hinblick auf den Erwerb oder die Auffrischung berufsrelevanter Kompetenzen bislang noch kaum Gegenstand der Forschung gewesen.

Untersuchungsfeld dieser Studie sind über den evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverband Hannover koordinierte Soziale Arbeitsgelegenheiten. Als zentrale Einrichtung der evangelischen Einrichtungen ist er Maßnahmeträger von zusätzlichen Arbeitsgelegenheiten unter anderem in den Feldern Kindertagesstätten und Jugendtreffs, Seniorenbetreuung, Grünflächenpflege und vereinzelt Verwaltung in einigen Gemeindebüros. Beispielhaft wurde das informelle Lernen bei der Ausübung dieser Arbeitsgelegenheiten untersucht. Im Fokus dabei standen pädagogische, hauswirtschaftliche, gärtnerische und betreuende Aktivitäten und die in diesen Feldern erworbenen berufsrelevanten Kompetenzen. Im Weiteren galt es, einen Abgleich mit den Kompetenzanforderungen einzelner Berufsbilder vorzunehmen und Anschlussmöglichkeiten an formale Bildungsgänge zu identifizieren.

2.2 Methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen erforderte ein qualitatives Forschungsdesign. Zunächst sollten die in diesen kürzeren Arbeitsphasen informell erworbenen Kompetenzen überhaupt erkannt und bewusst gemacht werden. Dies kann ausschließlich im mündlichen Interview mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahmen erfolgen, da nur das persönliche, auf das einzelne Individuum abgestimmte Gespräch sicherstellt, dass der entsprechende Reflexionsprozess bei den Interviewpartnerinnen und -partnern stattfindet. Standardisierte Verfahren können eine solche in die Tiefe gehende Reflexion in der Regel nicht auslösen und stoßen insbesondere bei Menschen mit wenigen Erfahrungen der Selbstreflexion an Grenzen. Zudem stellt die Operationalisierung von zentralen Begriffen der Kompetenzerfassung eine große Hürde dar, so dass gerade bei standardisierten Verfahren ein hohes Maß an Verzerrungen durch die Interviewten zu befürchten wäre. Darüber hinaus liegen in dem Forschungsfeld, in dem sich diese Studie bewegt, kaum vergleichbare Studien und Erkenntnisse vor, die als Basis für die Erarbeitung standardisierter Instrumente hätten herangezogen werden können.

Somit steht die Sichtweise der Befragten im Fokus. Sie wurden gebeten, anhand ihrer bereits zuvor erworbenen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen und anhand der von ihnen durchgeführten Tätigkeiten und Lernaktivitäten zu reflektieren, welche Kompetenzen sie im Rahmen der kürzeren Arbeitsphase neu hinzugewonnen haben. Für die Einordnung ihrer Erfahrungen musste den Interviewpartnerinnen und -partnern die Möglichkeit gegeben werden, über ihren Arbeitsalltag möglichst umfassend und detailliert zu erzählen, ihr Lernverhalten zu beschreiben, Lernerfahrungen zu reflektieren und diese wenn möglich zu systematisieren. Damit waren die Befragten einerseits Betroffene im Hinblick auf die subjektive Wahrnehmung der Anforderungen von außen, aber auch „Expertinnen und Experten“ ihres eigenen Lernverhaltens.

Zur Strukturierung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der sicherstellt, dass alle forschungsleitenden Fragen angesprochen und im Interview behandelt werden. Die Interviews wurden – nach Zusicherung der Anonymität – auf Band aufgenommen. Die Befragten zeigten eine offene Gesprächshaltung und gaben bereitwillig Auskunft. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Sozialen Arbeitsgelegenheiten gab es einige Personen, denen es schwerfiel, ihre Lernprozesse zu reflektieren und in Worte zu fassen. In diesen Fällen unterstützten die Interviewerinnen den Reflexionsprozess der Befragten durch entsprechende Zusatzfragen.

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte in zwei Schritten: Die fall- und themenbezogene Auswertung der Interviews wurde für beide Untersuchungsfelder identisch durchgeführt. Die Einordnung und Interpretation der Interviewergebnisse hingegen stellte sich den spezifischen Fragestellungen der beiden Teilstudien entsprechend unterschiedlich dar.

In der Teilstudie zum Bereich Praktikum für die Umwelt galt das Hauptaugenmerk der weitergehenden Frage, ob bzw. wie die im Praktikum informell erworbenen Kompetenzen besser als bisher mit dem Studium verknüpft werden können. Basis dieser Auswertung und der Formulierung von entsprechenden Empfehlungen bildeten eine datenbankgestützte Literaturanalyse, die Analyse einschlägiger Internetseiten sowie eine E-Mail-Befragung von Expertinnen und Experten aus den USA, Großbritannien, den Niederlanden und Australien.

In der zweiten Teilstudie zu den Sozialen Arbeitsgelegenheiten erfolgte die Analyse der Anschluss- und Anerkennungsmöglichkeiten der informell erworbenen Kompetenzen der Befragten für ihre weitere berufliche Laufbahn durch die Identifikation von Kompetenzen und Filterung (fachlicher) berufsspezifischer Kompetenzen, die Zuordnung zu Kompetenzbereichen und den Abgleich mit Berufsbildern bzw. Berufsgruppen. Zusätzlich zu der generellen Analyse der Berufsfelder wurde in drei Fallbeispielen überprüft, inwiefern die Lernerfolge der befragten Personen in den Tätigkeitsfeldern Pädagogik, Seniorenbetreuung und Hausmeistertätigkeiten mit den Ausbildungsinhalten ausgewählter Berufe¹¹ übereinstimmen und ob diese Übereinstimmungen eine Anerkennung der in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten informell erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten grundsätzlich rechtfertigen.

3 Ausgewählte Ergebnisse

Die Teilstudien belegen, dass auch in kürzeren Arbeitsphasen erhebliche Potenziale eines direkt auf berufliche Tätigkeiten bezogenen und insofern höchst relevanten Kompetenzerwerbs liegen. Das gilt sowohl für direkt fachliche als auch für überfachliche Kompetenzen.

11 Sozialhelfer/in/Sozialassistent/in, Altenpfleger/in und Gärtner/in bzw. Helfer/in im Gartenbau

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse und Spezifika der beiden Untersuchungsfelder dargestellt und zwei für den Kompetenzerwerb und die weitere Kompetenzentwicklung entscheidende Voraussetzungen genannt, geeignete Rahmenbedingungen sowie die erforderliche Reflexion des Kompetenzerwerbs.

3.1 Ergebnisse aus den Untersuchungsfeldern

3.1.1 Praktikum und Verknüpfung mit dem Studium

Die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Praktikum für die Umwelt verdeutlicht, dass sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Stellen, die das Praktikum anbieten, profitieren, besonders dann, wenn die Rahmenbedingungen und die Organisation den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung unterstützen. Den Praktikumsanbietern nutzt das Praktikum vor allem insofern, als viele Aufgabengebiete ohne die Praktikantinnen und Praktikanten nicht zu bearbeiten wären. Die finanzielle Absicherung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Unterstützung der Commerzbank erleichtert die Teilnahme und damit den persönlichen Zugang zu vielfältigen fachlichen und – damit verbunden – auch persönlich geprägten Prozessen beruflichen Lernens. Sie sind aufgrund der positiven Voraussetzungen nicht gezwungen, sich um weitere Jobs zum Geldverdienen zu bemühen und können auch über eine längere Zeit ein zeitliches Budget für das Lernen im Praktikum erübrigen. Eine gute Einführung und Integration in das Arbeitsfeld dient aus der Perspektive der „Arbeitgeber“ nicht zuletzt der besseren und schneller verfügbaren Arbeitsqualität. So zeigt sich ein beiderseitiger Vorteil, der für die Praktikantinnen und Praktikanten durch vielfältige Lernprozesse geprägt und nicht durch die bei Praktika häufig befürchtete „Ausbeutungssituation“ getrübt ist.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Praktikum für die Umwelt bewegen sich in einem Feld mit hohem fachlichen Bezug. Dies zeigen die Ergebnisse der Befragung überdeutlich, wenn die Befragten sich nahezu einhellig positiv zu der Frage der Vertiefung direkt fachbezogener Kompetenzen äußern. Es geht dabei vorrangig um die Anwendung des in der Hochschule erworbenen Fachwissens im (potenziellen) beruflichen Feld. Selbst die wenigen Befragten, die sich erst im Bachelor- oder im Grundstudium befinden, teilen diese Einschätzung. Auch sie betonen, dass sich die in der Hochschule erworbenen Fachkenntnisse in der Anwendung im Praktikum hin zu Fachkompetenzen verdichten.

Darüber hinaus erwerben sie eine Reihe anderer Kompetenzen, die an der Schnittstelle zwischen Studium und Arbeitswelt anzusiedeln sind. Üblicherweise als Schlüsselqualifikationen bezeichnete weitere Kompetenzen wie kommunikative, organisationale oder auch organisationspolitische Fähigkeiten werden genauso gefördert wie ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Die Verbindlichkeit der eingegangenen Verpflichtungen im Praktikum, im Zusammenspiel mit Motivation und Erwartungen und die Möglichkeit zu weit-

gehend eigenverantwortlichem Handeln scheinen deutlich Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und des Empowerments zu fördern. Dies zeigen entsprechende Äußerungen in den Interviews immer wieder. Häufig liegt der Motivation zum Praktikum ein gesellschaftliches Engagement zugrunde, das durch die berufliche Perspektive zusätzlich gestärkt wird. Die Integration in ein Team, der ständige Kontakt zu einem Ansprechpartner und die bei den meisten vorhandenen Praktikantengruppen dürften solche Prozesse weiter fördern.

Die Tätigkeiten innerhalb des Praktikums für die Umwelt haben einen eindeutigen Bezug zu den künftigen beruflichen Arbeitsfeldern der Praktikantinnen und Praktikanten. Sie sind während der relativ langen Praktikumsphase von drei bis sechs Monaten in ein fachlich nahe liegendes Tätigkeitsfeld eingebunden. Dies ermöglicht ihnen einen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb, der durch überwiegend informelle, aber auch non-formale eng miteinander verwobene Lernprozesse geprägt ist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Praktikum für die Umwelt sind sich dieser Lernprozesse überwiegend bewusst. Darüber hinaus lernen sie auch weniger befriedigende Teile des Arbeitslebens kennen, etwa wenig fordernde, repetitive und langweilige Arbeiten, ordnen diese aber durchaus als normalen Bestandteil des Arbeitslebens ein.

Interessanterweise nehmen die Praktikantinnen und Praktikanten über die gezielte und betreute Einführung hinaus auch an Seminaren und anderen Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der Schutzgebiete teil. Ganz gezielt verbinden sie auf diese Weise ihr in der Hochschule erworbenes Vorwissen mit den Fragestellungen aus der Arbeit und vertiefen diese. Von daher lässt sich sagen, dass das informelle Lernen im Prozess der Arbeit innerhalb gut durchdachter und funktionierender Strukturen stattfindet und damit in fast idealer Weise gerahmt ist. Dies zeigt sich auch da, wo sich gelegentlich Teilnehmerinnen und Teilnehmer kritisch äußern, zum Beispiel wenn es an konkreten Ansprechpersonen und begleiteten Arbeitsaufgaben fehlt.

Vielfältige Anhaltspunkte lassen erkennen, dass die im Praktikum erworbenen Kompetenzen sich direkt in fachliche Felder einordnen lassen. Eine Anerkennung allerdings erfolgt bisher nur in sehr allgemeiner Weise, indem Praktika im Studium gefordert, aber wenig begleitet, inhaltlich bewertet und integriert werden. Die Praktikantinnen und Praktikanten selbst bringen ihr Praktikum in direkte Beziehung zum Studium. Zwei Befragte bezeichnen ihr Praktikum explizit als Praxisteil ihres Studiums.

Die meisten der Befragten befanden sich in der Endphase ihres Studiums und gaben retrospektiv die Einschätzung ab, dass auch eine frühere Teilnahme am Praktikum ihre Herangehensweise an das Studium nicht wesentlich verändert hätte. Gleichzeitig aber finden sich vielfältige Äußerungen, die sich auf die Themenfindung für eine Abschlussarbeit beziehen. Das Praktikum wird auch für diesen Klärungsprozess genutzt und bringt auf diese Weise zum Ende des Studiums Praxiserfahrung und Studieninhalte zusammen. Es fällt aber den Studierenden ganz offensichtlich schwer,

auf einer allgemeinen Ebene Studium und Praktikum zu verknüpfen. Hier wäre die Hochschule in der Vor- und Nachbereitung von Praktika gefordert.

Auf der ganz konkreten Ebene von einzelnen Fähigkeiten und Kenntnissen hingegen ist ein solcher Zusammenhang bei fast allen Befragten deutlich. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch von Seiten der Universitäten in bewussterer Weise mit dem Praktikum als Lernraum umgegangen werden sollte. Möglich und auch nötig wäre eine theoriegeleitete Annäherung an exemplarische Praxisfelder, um den Studierenden den Erklärungs- und Analysewert wissenschaftlicher Ansätze und Denkweisen in konkretisierter Weise mit auf den Weg zu geben. Die Verbindung zwischen hochschulischer Bildung und der praktischen Arbeit müssen die Studierenden in der gegenwärtigen Praxis weitgehend allein herstellen.

Seitens der Praktikumsanbieter wird erwartungsgemäß kaum direkt auf die in der Hochschule erworbenen Kompetenzen eingegangen. Die Vorbereitung der Studierenden auf die beruflichen Tätigkeitsfelder geschieht entlang der praktischen Aufgaben. Aus den sehr positiven Interviewaussagen entsteht allerdings der Eindruck, dass in der Vorbereitung wenig an Theorieansätze angeschlossen wird. Theorieorientiertere Teile der Vorbereitung könnten diese Lücke zumindest teilweise schließen. Derartige Überlegungen können nur deshalb hier diskutiert werden, weil es im Praktikum für die Umwelt eine organisierte und strukturierte Einführung und Begleitung gibt, die in den meisten Praktika eher die Ausnahme darstellt. Dennoch haben entsprechende konzeptionelle Überlegungen Relevanz, etwa wenn es um vergleichbare Praktikums- und Freiwilligenansätze geht, beispielsweise im freiwilligen ökologischen oder sozialen Jahr.

Einige Befragte gaben an, durch das Praktikum eine berufliche Tätigkeit im Anschluss an das Studium gefunden zu haben. Im Gegensatz zu den Praktikantinnen und Praktikanten, die in der öffentlichen Diskussion als „Generation Praktikum“ bezeichnet werden, weil sie das Praktikum als Strategie nutzen, um im Erwerbsleben Fuß zu fassen, scheinen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Praktikum für die Umwelt – zumal sie in der Regel noch studieren – nicht die spätere Erwerbstätigkeit im Auge zu haben und von daher vergleichsweise wenig zielgerichtet vorzugehen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die entsprechenden Perspektiven für sie erst aus der praktischen Arbeit entstanden sind.

3.1.2 Soziale Arbeitsgelegenheiten und Anschlussmöglichkeiten

Im Vergleich mit anderen kürzeren Arbeitsphasen zur Erprobung und Erweiterung von berufsrelevanten Kompetenzen stellen Soziale Arbeitsgelegenheiten eine Besonderheit dar. Sie zielen auf die Integration in den Arbeitsmarkt und richten sich in der Regel an Personen, deren berufliche Integrationschancen aufgrund von längerer Arbeitslosigkeit oder anderen persönlichen Hemmnissen oftmals besonders gering sind. Das Ziel von Seiten des Gesetzgebers besteht vorrangig darin, die Arbeitslosen

wieder an die Erwerbsarbeit zu gewöhnen und dafür erforderliche grundlegende Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Dieses soll durch die Durchführung von Tätigkeiten erreicht werden, die im öffentlichen Interesse liegen und vor allem zusätzlich sind, d.h. nicht die regulären Aufgaben und Tätigkeiten umfassen. Das Prinzip der Zusätzlichkeit zielt darauf, die Verdrängung regulärer Beschäftigung zu vermeiden.

Diese Zusätzlichkeit ist mit dem individuellen Anspruch, auch berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben, manchmal schwer vereinbar, da sie die Unterstützung der anderen Beschäftigten bei deren regulären Aufgaben und das Lernen durch das Beobachten und Nachahmen von Kolleginnen und Kollegen erschwert und damit auch Lernpotenziale verschenkt. Die geforderte Zusätzlichkeit hat für eine Reihe der Befragten ein isoliertes Arbeiten zur Folge, das sie sehr bedauern. Aus der Literatur ist bekannt, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten häufig als günstige Arbeitskräfte ausgenutzt fühlen. Die Tatsache, dass dies nur bei wenigen Befragten des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises zutrifft, deutet auf positive Rahmenbedingungen hin. Zudem beklagen einzelne Befragte das geringe gesellschaftliche Ansehen Sozialer Arbeitsgelegenheiten und fühlen sich und ihre Arbeit durch die umgangssprachlich genutzte Bezeichnung „Ein-Euro-Jobber“ abgewertet.

Diese besonderen Bedingungen könnten zu der Annahme führen, dass ein Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten nur schwer erreichbar ist, weil die Voraussetzungen ungünstig sind und diese die Motivation der Beteiligten schmälern. Die Befragung aber zeigt etwas anderes. Ein besonderer Wert der Sozialen Arbeitsgelegenheiten besteht darin, dass sie in erheblichem Maße die soziale Integration der Beschäftigten fördern, den Einstieg in berufliche Tätigkeiten nach einer längeren Unterbrechung der Erwerbsbiographie ermöglichen und auf diesem Wege wertvolle Potenziale erhalten bzw. neu schaffen. Soziale Arbeitsgelegenheiten bieten häufig die Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Handeln und haben oftmals ein deutliches Empowerment der Beteiligten zur Folge, was alle im Rahmen der Studie Befragten anerkannten und zu schätzen wussten.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten vielfältige Möglichkeiten für den Erwerb von überfachlichen und berufsfeldbezogenen fachlichen Kompetenzen bieten. Bei fast allen im Rahmen der Studie befragten Personen lässt sich ein Zugewinn an Kompetenzen und bei der Hälfte der Befragten zusätzlich eine Reaktivierung von bereits Erlerntem feststellen. Lediglich bei zwei Personen war weder ein Neuerwerb noch eine Auffrischung von Kompetenzen zu identifizieren. Qualität und Quantität der erworbenen Kompetenzen werden durch verschiedene, sich auch gegenseitig beeinflussende Faktoren bestimmt. So wirken sich beispielsweise das Aufgabenspektrum und das Anspruchsniveau der ausgeübten Tätigkeiten auf den Umfang der eingesetzten Lernstrategien und damit auch auf den Kompetenzerwerb aus. Die Integration in ein Arbeitsteam oder die beruflichen Perspektiven der Einzelnen stehen in engem Zusammenhang mit der Lernmotivation und damit

ebenfalls mit dem Ausmaß der erworbenen Kompetenzen. Auch das Engagement des Individuums spielt eine zentrale Rolle für den letztendlichen Kompetenzerwerb: Förderliche Rahmenbedingungen können zwar unterstützend auf Lernmotivation und Kompetenzerwerb wirken, müssen aber vom Individuum auch erkannt und genutzt werden.

Förderliche Rahmenbedingungen sind von erheblichem Wert für den Gewinn bzw. die Vertiefung von berufsfachlich relevanten Kompetenzen. So zeigt sich, dass durch eine gezielte Einführung und Betreuung, durch Einbindung in ein Arbeitsteam, durch Rückmeldungen auf Arbeitsweise und -ergebnisse der Kompetenzerwerb gesteigert werden kann. Wenn durch Soziale Arbeitsgelegenheiten weiterhin die beruflichen Integrationschancen verbessert werden sollen, ist die Gewährleistung einer gezielten und kontinuierlichen Betreuung an den Einsatzorten anzustreben.

Neben dem Kompetenzerwerb ist zudem das Empowerment zu nennen, das einige der Befragten in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten erfahren haben, das erheblich zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls beigetragen hat und mit verstärkter sozialer Integration einherging.

Wesentliche Bedingung für die Nutzung und Anerkennung der in der täglichen Arbeit erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten ist ihre Identifikation. Diese setzt die Bewusstwerdung über die unterschiedlichen Lernwege und die erzielten Lernergebnisse voraus. In den Interviews zeigte sich, dass ein Bewusstsein über die neu hinzugewonnenen Kompetenzen nicht immer gegeben war und diese sich oftmals erst nach mehrmaligem Nachfragen durch die Interviewerinnen erschlossen.

In den Interviews finden sich eindeutige Hinweise darauf, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten fundierte und von Praxiserfahrungen begleitete Einblicke in verschiedene Berufe und damit wertvolle Anregungen geben können. Dies führte bei manchen Befragten zu einer Auseinandersetzung und in der Folge zu einer Änderung oder Festigung des bisherigen Berufswunsches. Für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer allerdings bestand hinsichtlich ihres späteren Erwerbslebens weiterhin Unsicherheit. Von Seiten der Individuen fehlt es weniger an Ideen und Wünschen als an gezielten Informationen zu Einsatzfeldern, einzelnen Berufen und speziellen Weiterbildungen. Einige Befragte benötigen Informationen und Beratung dazu, ob und wie Anschlüsse und Übergänge möglich sind, wie sie gestaltet und sowohl zeitlich als auch finanziell realisiert werden können. Was sich für die Befragten als Mangel an Informationen darstellt, ist gleichzeitig ein Zeichen dafür, dass auf der Seite der Berufe Anschlussmöglichkeiten, die auf Kompetenzstandards basieren, noch nicht systematisch geschaffen sind. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Der Abgleich der im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten gezeigten Kompetenzen mit den Ausbildungsinhalten ausgewählter Berufe ergibt deutliche Überschneidungen. Für die Befragten lassen sich beispielhaft Berufsfelder und einzelne

Referenzberufe aufzeigen, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für eine formale Anerkennung der im Rahmen dieser Beschäftigung erlangten Kompetenzen bieten. Es wurden vier unterschiedliche Berufsfelder mit – bezogen auf den Kompetenzerwerb – realen Anschlussmöglichkeiten für die Personen identifiziert, die an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises Hannover teilnahmen: „Soziales, Pädagogik“, „Dienstleistung“, „Landwirtschaft, Natur, Umwelt“ sowie „Verkehr, Logistik“. Für die Ausübung der Berufe in diesen vier Berufsfeldern sind Kompetenzen gefordert, die die Befragten im Rahmen ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit erworben oder vertieft haben. Somit erschließt sich für sie eine Vielzahl von potenziellen beruflichen Tätigkeitsfeldern.

Interessant sind diese zumindest theoretisch bestehenden Anschlussmöglichkeiten zum einen für Personen ohne Berufsausbildung, die mit der Sozialen Arbeitsgelegenheit berufsbezogene Kompetenzen erwerben für Berufe, die ohne vorherige Ausbildung ausgeübt werden dürfen, für eine Berufsausbildung oder einen entsprechenden Berufsabschluss. Aber auch bei Personen mit abgeschlossener Ausbildung ist im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten ein zusätzlicher Kompetenzerwerb erkennbar. In jedem Fall bedarf es – um ihn für das Erwerbsleben nutzen zu können – der Identifizierung und gegebenenfalls einer gezielten Weiterbildung.¹²

Die ergänzenden Fallstudien belegen, dass die in der Arbeitsgelegenheit im Kindergarten, im Seniorenheim oder als Hausmeister ausgeführten Tätigkeiten zum Erwerb umfangreicher Praxiserfahrungen, zu Wissen und Kompetenzen führen können, die in deutlichem Bezug zu den Inhalten von Lernfeldern der jeweiligen Ausbildung stehen. Auch wenn der Großteil der geforderten theoretischen Grundlagen der Ausbildungen in einer Arbeitsgelegenheit nicht vermittelt werden, ergeben sich doch Hinweise darauf, dass durch die praktische Arbeit – unterstützt durch eine intensive Einbindung ins Arbeitsteam – einige Schwerpunkte der Ausbildungen bereits abgedeckt und die entsprechenden Kompetenzen erlangt werden. Die Anerkennung dieser Kompetenzen auf Basis einer systematischen Kompetenzdokumentation und -überprüfung, beispielsweise durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit, könnte dazu beitragen, Redundanzen zu vermeiden, entstandene Potenziale unmittelbarer zu nutzen und die Motivation zum Weiterlernen zu erhöhen.

In der Realität spielen diese Möglichkeiten aus mehreren Gründen bisher keine Rolle. Die mangelnde Kenntnis der eigenen Kompetenzen und die häufig fehlende qualifizierte Begleitung bei den notwendigen Schritten Kompetenzfeststellung, Zielformulierung und Weiterentwicklung, fehlendes Zutrauen in das eigene Vermögen, aber natürlich auch die gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen tragen maßgeblich dazu bei, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten diese Gelegenheiten nicht in Betracht ziehen.

12 Das gilt jedoch nicht für alle Befragten; für einige wäre eine Vermittlung bzw. Weiterqualifizierung aufgrund des Vorliegens persönlicher Hemmnisse, beispielsweise verursacht durch gesundheitliche Probleme, schwierig.

3.2 Bedeutung der Rahmenbedingungen

Für beide Arbeitsfelder lassen sich positive Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb identifizieren, wie beispielsweise die Einbindung der befragten Personen in konkrete Arbeitsfelder. Im Untersuchungsfeld Praktikum zeigt sich der positive Einfluss, den die Vorbereitung auf und die Einführung in das Aufgabengebiet des jeweiligen Feldes auf den Lernerfolg haben. Aber auch bei den Arbeitsgelegenheiten wird deutlich, dass diejenigen, die eine umfassende Einführung und Betreuung erfahren, vielfältigere Lernformen und ein größeres Repertoire an neu erlernten Kompetenzen entwickeln als diejenigen, die überwiegend auf sich allein gestellt sind. Einen besonders hohen Nutzen aus der Sozialen Arbeitsgelegenheit ziehen vor allem diejenigen, die von vornherein relativ klare Vorstellungen von ihrer beruflichen Weiterentwicklung im Anschluss an die Soziale Arbeitsgelegenheit hatten, unabhängig davon, ob diese nun in einer beruflichen Tätigkeit, einer Aus- oder Weiterbildung liegt.

Der prägende Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Motivation und Lernbereitschaft und damit auf den Kompetenzerwerb gilt für beide von den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer her sehr unterschiedlichen Felder. Neben einer intensiven Einführung in die Tätigkeiten und das Umfeld zählt auch die Einbindung in das jeweilige Team zu den Erfolgsbedingungen. Ist dies im Praktikum für die Umwelt weitgehend unproblematisch, sind bei den Arbeitsgelegenheiten strukturelle Probleme erkennbar. Die „Zusätzlichkeit“ der geschaffenen Arbeitsgelegenheiten – eine beschäftigungspolitische Setzung und für die festangestellten Arbeitskräfte ein wichtiges Signal – stellt für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Arbeitsgelegenheiten vielfach ein Hindernis dar, weil ihnen berufsspezifisches Alltagshandeln zum Teil verwehrt bleibt und damit in diesen Feldern auch das Lernen im Prozess der Arbeit. Es zeigt sich in beiden Untersuchungsfeldern, dass das Aufgabenspektrum und das Anspruchsniveau erwartungsgemäß erheblichen Einfluss auf die Lernprozesse haben. Die Grenzen bei den Tätigkeiten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind strukturell bedingt und lassen sich hier nicht auflösen, ihre Erwähnung deutet aber auf die Notwendigkeit hin, die Zielsetzung dieser Maßnahme zu überdenken, um gegebenenfalls eine höhere Integration zu ermöglichen und gleichzeitig Missbrauch zu unterbinden.

3.3 Reflexion und Bewertung des Kompetenzerwerbs

Bei der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten wurde deutlich, dass ihnen häufig das Bewusstsein für die Lernpotenziale im Rahmen dieser Tätigkeit fehlt und sie Schwierigkeiten bei der Reflexion und Identifikation ihrer Kompetenzen haben. Dieses mangelnde Bewusstsein kann auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden. Dazu gehört zum einen der Charakter des informellen Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen selbst – unspezifische, breit gefächerte, nicht auf ein bestimmtes Lernziel hin ausgerichtete Fähigkeiten sind schwe-

rer zu erkennen. Zum anderen können auch eine fehlende berufliche Perspektive und damit verbunden mangelnde Motivation, aber auch fehlendes Selbstvertrauen den Blick auf die erlangten Kompetenzen verstellen.

Üblicherweise stellt die Einrichtung zum Abschluss der Maßnahme einen Beurteilungsbogen aus, der dem Abschlussgespräch zugrunde liegt. Die Interviews deuten aber auf einen weit höheren und zeitlich früheren Unterstützungs- und Beratungsbedarf bei der Kompetenzermittlung hin. Der Einsatz qualifizierter Beratung und ausgefeilter Instrumente könnte maßgeblich dazu beitragen, dass informelle Lernprozesse und dabei erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen bewusst gemacht, reflektiert und – besonders bei Anknüpfungsmöglichkeiten – auch weiterentwickelt werden.

Auch im Praktikum für die Umwelt erfolgt die Dokumentation von Lernergebnissen schriftlich. Die Praktikantinnen und Praktikanten aber sind es selbst, die ihre Tätigkeit in einem Bericht zusammenfassen und sie dabei noch einmal reflektieren. Die Befragten zeigten kaum Schwierigkeiten bei der Identifizierung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen. Probleme deuteten sich eher auf einer abstrakteren Ebene an, beim Konstruieren einer Verbindung von hochschulischer Bildung und der praktischen Arbeit bzw. im fehlenden Bezug zu Theorieansätzen.

Ein Bedarf an weiterer konzeptioneller Arbeit liegt an beiden Seiten der Schnittstellen zwischen Praktikum und Hochschule, also in der gezielteren Nutzung der Potenziale des Praktikums durch die Vorbereitung in der Hochschule und in einem verbesserten Übergangsprozess nach dem Praktikum mit zwei Zielrichtungen: Je nach Studienphase geht es entweder um ein Einbringen der erworbenen Kompetenzen in das weitere Studium oder um eine Nutzung der Lernergebnisse für die Studienabschlussphase und für die berufliche Integration.

3.4 Ausblick

Nicht nur im Prozess längerer, auch in kürzeren Arbeitsphasen wie den untersuchten Feldern Praktikum für die Umwelt und Soziale Arbeitsgelegenheiten erfolgen ein für das Berufsleben relevanter Kompetenzzuwachs und eine Vertiefung bisheriger Wissens- und Könnensbestände. Das belegen die Befunde der Studie eindeutig. Es wird aber auch deutlich, dass der Kompetenzerwerb in hohem Maße von den Rahmenbedingungen abhängig ist und es in der Regel an Wegen und Verfahren mangelt, die Ergebnisse dieser Lernprozesse zu sichern, ihnen Wertschätzung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene oder gar eine formale Anerkennung zukommen zu lassen, sie transferierbar und damit sowohl für die Individuen als auch das Studium und den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.

Qualität und Quantität der erworbenen Kompetenzen werden durch eine Reihe von sich gegenseitig bedingenden Faktoren beeinflusst. Dazu gehören das Einsatzfeld

selbst, die Vorbereitung, die Einarbeitung und die Betreuung, das Qualifikationsniveau und nicht zuletzt auch das individuelle Reflexionsvermögen. Um die in kürzeren Arbeitsphasen liegenden Chancen eines berufsbezogenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs zu nutzen, gilt es, auf der Ebene der Instrumente die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb und die Kompetenzfeststellung zu optimieren. Konkret könnte dies den Einsatz von Portfolio-Verfahren und Selbstreflexion im Vorfeld bedeuten, zur gezielten Weiterentwicklung von Kompetenzen passgenaue, nicht zu umfangreiche Weiterbildungen oder andere Lernarrangements und für eine Anerkennung angemessene Prüfungsformen.

Um den Individuen eine gezielte Anpassung an die beruflichen Anforderungen zu ermöglichen und damit auch die in der Wissensgesellschaft erforderlichen Potenziale der Individuen für Deutschland zu erschließen, sollten darüber hinaus bestehende Zugänge zu Bildung und Lernen besser nutzbar gemacht, neue Zugänge geschaffen und Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden.

Literaturhinweise

Bundesagentur für Arbeit: SGB II, Arbeitshilfe AGH 2007

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008

Bundesrechnungshof: Bericht an den Haushaltsausschuss und an den Ausschuss für Arbeit und Soziales des Deutschen Bundestages nach § 88 Abs. 2 BHO Durchführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende – Wesentliche Ergebnisse der Prüfungen im Rechtskreis des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch, Bonn 2006

Elzholz, U.; Gillen, J.; Meyer, R.; Molzberger, G. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb, Münster 2005

Kettner, A.; Rebien, M.: Soziale Arbeitsgelegenheiten, Nürnberg 2007

Wolff, J.; Hohmeyer, K.: Förderung von arbeitslosen Personen im Rechtskreis des SGB II durch Arbeitsgelegenheiten, Nürnberg 2006

Arbeitskreis 2:

Lernen in der Stadt/Region

Dass die regionale Ebene für die Entwicklung, Erprobung und Implementierung von Strategien für das Lernen im Lebenslauf besondere Bedeutung hat, zeigt eine Vielzahl der bisherigen Aktivitäten des Bundes und der Europäischen Union. Die räumliche Nähe der Akteure und Institutionen, aber auch regionale Leitbilder und regionale Identitäten ermöglichen ein abgestimmtes, auf regionale Zielsetzungen fokussiertes Handeln. Bei der Weiterentwicklung der Handlungsfelder der regionalen Bildungspolitik/-angebote müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, wie die demographische Entwicklung, kulturelle Besonderheiten, die Wirtschaftsentwicklung u. a. m. Auf die individuelle Entwicklung bezogen stellt sich die Frage, wie regionale Bildungskonzepte die Gesamtbiographie der Individuen in den Blick nehmen können und dabei nicht nur an Statuspassagen orientierte, sondern am gesamten Lebensverlauf orientierte Angebote beschaffen sein sollten.

Den Auswirkungen des demographischen Wandels auf Unternehmen, Beschäftigung und Zivilgesellschaft kann angemessen nur durch lokal angepasste Innovationen im Bereich des Lernens Älterer begegnet werden. In ihrem Aufsatz zur „Analyse und Dokumentation nationaler und internationaler Ansätze und Modelle zur Weiterbildung von Älteren (50+) im demographischen Wandel unter besonderer Berücksichtigung regionaler und lokaler Weiterbildungskooperationen“ beschreiben T. Stahl und R. Schreiber innovative Ansätze des Lernens und der Weiterbildung Älterer in regionalen Kontexten. Sie analysieren zum einen die Lernweisen Älterer und verweisen zum anderen auch auf ihre besonderen Potenziale.

Der Innovationskreis Weiterbildung beschreibt Bildung als einen wichtigen Motor regionaler Entwicklung. Hierfür sei es von zentraler Bedeutung, die bildungsrelevanten Zuständigkeiten in den Regionen zusammenzuführen, um die Qualität der Bildungsangebote vor Ort zu verbessern. Die Regionen müssten darin unterstützt werden, integrierte und den regionalen Gegebenheiten angepasste Bildungskonzepte zu entwickeln, um alle Zielgruppen zu erreichen. Die Initiative „Lernen vor Ort“, die zusammen mit deutschen Stiftungen durchgeführt wird, stellen R. Kaehlbrandt und W. Lohre im Rahmen ihres Aufsatzes vor.

Zur Unterstützung der Kreise und kreisfreien Städte für eine systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über verschiedene Bildungsbereiche wurde eine Machbarkeitsstudie beauftragt, die die Realisierbarkeit eines Bildungsmonitorings auf der Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten untersuchen sollte. Die Autorengemeinschaft stellt ihr Konzept in dem Aufsatz „Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring“ vor.

Im Prozess des Lebenslangen Lernens nimmt das in der Weiterbildung beschäftigte Personal eine Schlüsselrolle ein, weil es entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung hat. Für die Weiterbilderinnen und Weiterbildner existiert eine Vielfalt an Aus- und Fortbildungswegen unsystematisch und zum Teil parallel zueinander, ihre Beschäftigungssituationen sind heterogen, die Aufgaben und Tätigkeitsfelder unterschiedlich. S. Kraft und W. Seitter analysieren in ihrem Aufsatz die „Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals“ und schlagen ein zweistufiges Modell vor, das zentrale Kernkompetenzen für Lehrpersonal in der Weiterbildung bündelt sowie gleichzeitig individuelle und institutionelle Profilierungen zulässt.

Analyse und Dokumentation nationaler und internationaler Ansätze und Modelle zur Weiterbildung von Älteren (50+) im demographischen Wandel unter besonderer Berücksichtigung regionaler und lokaler Weiterbildungs Kooperationen

THOMAS STAHL, RAINER SCHREIBER

Zusammenfassung

Der demographische Wandel in Deutschland mit seinen Auswirkungen auf den veränderten Altersaufbau in allen sozialen Sektoren ist eine Realität, die Konsequenzen für politisches wie für privates Handeln nach sich zieht.

Bezogen auf Bildung und insbesondere auf die Weiterbildung Älterer als wesentlichem Element zur produktiven Wendung der Herausforderungen des demographischen Wandels ergibt die Studie folgendes Bild:

Im Verlauf der zurückliegenden 15 Jahre wurden weltweit nicht nur Gründe, Erscheinungen und Konsequenzen des demographischen Wandels erforscht, es wurden vor allem in einer großen Anzahl von Innovationsprogrammen praktische Lösungsansätze zur Weiterbildung Älterer in den verschiedenen Sektoren erprobt und evaluiert. Diese Ansätze sind in Projektberichten ausführlich dokumentiert und bieten praktische Hilfen bei ihrer Umsetzung.

Gemeinsam ist allen Ansätzen zum Lernen Älterer ihre partizipatorische Qualität. Dies betrifft sowohl die Zielsetzung des Lernens, die Gestaltung der Lernsequenzen

als auch den interaktiven Einbezug des Wissens und der Erfahrungen der Älteren. Besonders erfolgversprechend erscheinen Weiterbildungsansätze, die in praktische Tätigkeiten integriert oder an diese angelagert werden.

Im Einzelnen lassen sich diese erfolgversprechenden Trends beim Lernen Älterer in den unterschiedlichen Anwendungsfeldern des Lernens oder den unterschiedlichen Lebenswelten der Senioren verfolgen:

- „Age-Management“ in den Unternehmen mit entsprechenden Formen der Integration von Arbeit und Lernen sowie das intergenerationelle Lernen sind aktuelle Trends betrieblicher Innovation.
- Regionale und lokale Lern- und Entwicklungsnetze, die Unternehmen (KMU), Dienstleister und NROs zusammenführen, gelten als innovative Ansätze zur Strukturbildung für Weiterbildung im demographischen Wandel. Hier entstehen Infrastrukturen, die sowohl die Bedarfe der Unternehmen, des dritten Sektors und vor allem der Älteren selbst über interaktive Monitoringverfahren, über Beratung, Konzeptentwicklung und Durchführung von Weiterbildung für Ältere integrativ befriedigen.
- Es sind erneut die lokalen Netzwerke, die ein Übergangsmanagement ermöglichen, welches „Alterspatchworkbiographien“ flexibel und reversibel als multiple Bewegung zwischen den sozialen Sektoren ermöglicht.

Die genannten Trends realisieren sich in einer Vielzahl von Einzelfällen, die in der Studie analysiert wurden. Für die Tätigkeitsfelder und Lebenswelten der Älteren wurden hieraus Empfehlungen für Entscheidungsträger in der Privatwirtschaft, im dritten Sektor und in der Politik synthetisiert. Auf einer allgemeinen Ebene lassen sich diese Empfehlungen wie folgt zusammenfassen:

- Prävention: Kompetenz- und Leistungspotenziale der Älteren in unserer Gesellschaft hängen vor allem von ihrer lebenslangen Lern- und Leistungsbiographie ab. Die individuelle und gesellschaftliche Nutzung dieser Potenziale setzt lebenslanges Lernen und lebensumspannendes Lernen voraus. Die Konzeption und Realisation aller Bildungsanstrengungen in Deutschland muss deshalb von diesen kontinuierlichen Weiterbildungserfordernissen her neu gedacht werden, um einem Kompetenzverlust im Alter vorzubeugen. Weiterbildungsmanagement für Ältere beginnt insofern letztlich bei der Gestaltung des Bildungswesens für die jüngere Generation.
- Innovative Weiterbildungsansätze für Ältere werden in allen Tätigkeitsbereichen und Arbeitsfeldern der drei sozialen Sektoren national und international seit einem Jahrzehnt entwickelt und erprobt. Sowohl für die Personal- und Organisationsentwicklung im Unternehmen als auch zur (Re-)Integration Älterer in den Arbeitsmarkt und zu den Tätigkeiten im Ehrenamt und in der Zivilgesellschaft liegen Konzepte, Materialien und Fallstudien auf der Ebene von Innovationsprogrammen vor. Auch in Deutschland fehlt hierbei allerdings der systematische Transfer von Pilotresultaten in die Alltagspraxis der entsprechenden Organisationen. Vor diesem Hintergrund erscheinen grundlegende Forschungs- und Ent-

wicklungsarbeiten notwendig, um die Implementation und Umsetzung der Innovationsprojekte in nachhaltige Systeme der Weiterbildung für Ältere auf allen Tätigkeitsfeldern zu gewährleisten.

- Regionale Lern- und Entwicklungsnetzwerke sollten vor diesem Hintergrund nicht nur als Infrastrukturen zur Unterstützung der Weiterbildung Älterer im Mittelstand und in den Organisationen des dritten Sektors gesehen werden. Richtig aufgestellt können diese Netzwerke auch als intermediäre Strukturen im Prozess der Verbreitung von Innovationen der Weiterbildung im demographischen Wandel fungieren. Derartigen regionalen und lokalen Netzwerken scheint auch eine wesentliche Rolle im Prozess des Übergangsmanagements im Rahmen von „Alterspatchworks“ (die individuell verschiedenen Kombinationen von Tätigkeitsfeldern und Lebenswelten in Beruf, Familie, Ehrenamt etc. im Alter) zuzukommen. Das Aufbrechen traditionellen, linearen Denkens, welches Altersbiographien vor allem als Übergang in Rente und als Ausscheiden aus gesellschaftlich bedeutsamen Prozessen sieht, ist echtes Neuland für Unternehmen, das Beschäftigungssystem, den dritten Sektor und vor allem für die älteren Individuen selbst. Die Ausschöpfung der Kompetenz- und Leistungspotenziale der Älteren und nicht zuletzt deren eigene erfüllte Lebensperspektive und Zufriedenheit hängen davon ab, inwieweit es den genannten Organisationen gelingt, flexible und reversible Übergänge in „Alterspatchworks“ aktiv zu gestalten. Das Stichwort „Work-Life-Balance“ kennzeichnet die Notwendigkeit, derartige „Alterspatchworks“ für die jeweiligen Individuen und Tätigkeitskontexte jederzeit neu und angepasst zu verfassen. Es ist dieser Bereich der *aktiven Gestaltung neuer Alterskarrieren zwischen den sozialen Sektoren*, der in Zukunft weiter erforscht und in Entwicklungsprojekten erprobt werden sollte. Als geeignete Infrastruktur zur Unterstützung derartiger Übergangskarrieren spricht vieles für die integrierten regionalen Lernnetze, die entsprechende Schnittstellen zwischen den sozialen Sektoren konzeptionell bereithalten.

1 Zur Entstehung der Studie

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für alle Menschen in Deutschland ebenso wie für den Wirtschaftsstandort und den Sozialstaat Deutschland wird seit etwa zwei Jahrzehnten durch die „Alterung“ der Bevölkerung spezifisch akzentuiert. Es findet ein beschleunigter „Verschleiß“ von Kompetenzen und Qualifikationen in beruflichen und außerberuflichen Lebenswelten statt, der globalen Entwicklungssprüngen in Wissenschaft, Technik, Märkten, Unternehmen und Gesellschaft geschuldet ist. Dieser Kompetenzverlust lässt sich erfolgreich nur durch lebenslange Lernprozesse der Individuen steuern, deren Basis in früher Kindheit gelegt wird und deren erfolgreicher Verlauf durch formelles Lernen in Bildungsinstitutionen ebenso gesichert werden muss wie über die vielfältige Unterstützung informeller und non-formaler Lernprozesse innerhalb und außerhalb der beruflichen Arbeit.

Der demographische Wandel in Deutschland ist für diese Überlegungen nicht kausal, aber er verweist auf die Dringlichkeit der Herausforderungen an berufliche und außerberufliche Aus- und Weiterbildung angesichts einer Bevölkerung, in der zunehmend Menschen höheren Alters zu Leistungsträgern werden und deren Schul- und Ausbildungszeiten entsprechend länger zurückliegen. Die Entwicklung von Kompetenzen der älteren Leistungsträger im Beruf und in der Zivilgesellschaft ist eine zentrale Herausforderung für das deutsche Bildungssystem. Die vorliegende Studie beschreibt und analysiert innovative Ansätze in diesem aktuellen Handlungsfeld.

Die im Folgenden skizzierte Studie zu innovativen Ansätzen des Lernens und der Weiterbildung Älterer im regionalen Kontext ging aus dem Arbeitskreis 2 „Lernen in der Stadt/Region“ des Innovationskreises Weiterbildung hervor. Alle Expertinnen und Experten des Arbeitskreises waren sich darin einig, dass die Auswirkungen des demographischen Wandels auf Unternehmen, Beschäftigung und Zivilgesellschaft in Deutschland regional unterschiedliche Herausforderungen für Bildungsinstitutionen und Weiterbildung bedeuten, denen nur durch lokal angepasste Innovationen im Bereich des Lernens Älterer zu begegnen ist.

Insbesondere für neue Formen von „Alterspatchworkbiographien“ im Übergang zwischen Beschäftigung, Freizeit und Ehrenamt ergeben sich Chancen und Innovationsbedarf in der Verknüpfung von Weiterbildung und Tätigkeit der Älteren, die sich adäquat in neuen Formen von Lern- und Tätigkeitsnetzwerken auf lokaler und regionaler Ebene realisieren lassen. Der lokalen Kooperationskultur in derartigen Netzwerken kommt zur Bewältigung der „Alterspatchworks“ eine besondere Bedeutung zu, weil hier die Schnittstellen zwischen den sozialen Segmenten (Unternehmen, Administration, Zivilgesellschaft) für die Älteren aktiviert werden.

Entsprechend verfolgte die Studie die Aufgabe, deutsche und internationale Innovationsansätze auszuwählen, zu analysieren und zu bewerten, die Weiterbildung für Ältere in unterschiedlichen sozialen Segmenten neu zu konzipieren, die Übergänge zwischen den Segmenten ebnen zu helfen und insbesondere die Rolle lokaler „Bottom-up“-Netzwerke in diesem Zusammenhang zu bestimmen.

2 Die Herausforderungen des demographischen Wandels

Deutschland befindet sich, wie die Europäische Union insgesamt, in einer Phase des rapiden Umbaus der Altersstruktur seiner Bevölkerung: So nimmt der Anteil der Älteren an der Gesamtbevölkerung kontinuierlich zu. Daraus resultieren politische Herausforderungen für die Gestaltung dieses Prozesses, die die wirtschaftlichen Perspektiven der Bundesrepublik ebenso betreffen wie die Solidität und Zukunftssicherung der Sozialversicherungssysteme sowie des Beschäftigungssystems insgesamt – sei es aus der Makroperspektive der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik oder

der Mikroperspektive der betrieblichen Personalwirtschaft. Daher ist zu untersuchen, welche Veränderungen, Risiken, aber auch Potenziale sich für die Zivilgesellschaft und damit den bürgerschaftlichen Zusammenhalt ergeben, wenn ein immer größer werdender Anteil von Menschen über freie Zeit verfügt und zugleich die gesundheitlichen, intellektuellen und materiellen Voraussetzungen aufweist, diese auch jenseits des Erwerbslebens aktiv in gesellschaftliche Gestaltungsprozesse einzubringen.

Die mittelfristige Verschiebung der Altersstruktur als seit Jahrzehnten beobachtbare *interne Umschichtung der relativen Anteile der verschiedenen Altersgruppen zugunsten der über 50-Jährigen* kann als annahmenstabiler, prinzipiell hochwahrscheinlich zu erwartender Sachverhalt gelten. Dies gilt unabhängig davon, wie hoch die Schrumpfungsprozesse der Gesamtbevölkerung in Deutschland insgesamt ausfallen werden. Hinzu kommt, dass die erwarteten Verschiebungen eine stark regionale Dimension aufweisen. So haben seit der Wende über 1,5 Millionen Bürgerinnen und Bürger die „neuen“ Länder verlassen, während die Umlandgebiete der großen Städte sowie generell der Süden der Republik bis 2020 weitere Zuzüge verzeichnen werden (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2006: Die demographische Lage der Nation, Daten, Fakten, Analysen, München).

Insgesamt ergeben sich aus den elementaren demographischen Trends und Basisdaten *drei zu erwartende, bevölkerungspolitische Problemkreise*:

- Die Umschichtung der Altersstruktur des Erwerbspersonenpotenzials lässt erwarten, dass zumindest ein größerer Anteil der Gruppe der älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in naher Zukunft die betrieblichen Funktionen wahrzunehmen hat, die bisher den Jüngeren vorbehalten waren.
- Die starke Erhöhung der Anteile der Altersgruppen jenseits des Erwerbsalters, die spätestens mit dem Eintritt der „Babyboomer-Generation“ ins Rentenalter zu erwarten ist, *stellt die bisherige Trennung zwischen Erwerbsphase und Rentenbezug zeitlich und strukturell infrage*.
- Das so genannte *dritte Lebensalter*, das sich zwischen Austritt aus dem Erwerbsleben bisherigen Zuschnitts und hochaltrige prämortale Hinfälligkeit schiebt, stellt sich aber nicht nur als ökonomisches Problem dar: Schließlich gilt es für die Betroffenen, einen Zeitraum von manchmal über 20 Jahren mit sinnvoller und persönlich befriedigender Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erfüllen, der die individuellen Vitalkompetenzen und die Fähigkeit zur demokratischen Beteiligung am politisch-sozialen Leben erhält und dadurch der alternden Gesellschaft zusätzliche Potenziale eröffnet.

Angesichts deutscher und europäischer Vorstellungen von Standortpolitik im globalen Wettbewerb wird der politische Umgang mit den demographischen Herausforderungen wesentlich:

Insgesamt stehen Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik einerseits, die Bildungs- und Personalpolitik andererseits vor der Herausforderung, auf der Mikro- und

Makroebene ihre Maßnahmen so zu verzahnen, dass die verstärkten Bemühungen der Unternehmen, durch intergenerationelles Personalmanagement die Alterung des Erwerbspersonenpotenzials produktiv zu nutzen, durch eine Politik unterstützt wird, die die Rahmenbedingungen für die stärkere Einbeziehung Älterer in den Wachstums- und Innovationsprozess der deutschen Wirtschaft verbessert. Dies bedeutet insbesondere

- eine *Bildungspolitik*, die die Begabungsreserven der sich verkleinernden jüngeren Generation effizient auslotet und durch gezielte Migrantenförderprogramme, Ganztagsbetreuungssysteme und veränderte Strukturen und Methoden im Bildungssystem insgesamt das vorhandene Potenzial der Jungen besser fördert und nutzt;
- eine *Arbeitsmarktpolitik*, die „Creaming-Effekte“ zu vermeiden sucht und sich auf die Gruppe gering qualifizierter männlicher Erwerbspersonen konzentriert, die die relativ geringste Erwerbstätigenquote unter den über 50-Jährigen aufweist und das höchste Risiko trägt, in Arbeitslosigkeit zu verbleiben. Weiterbildungsbemühungen für ältere Arbeitslose sollten intensiviert und mit zusätzlichen Maßnahme- und Anreizsystemen verzahnt werden;
- eine *Beschäftigungspolitik*, die die Begünstigung des frühen Ausstiegs aus dem Erwerbsleben zugunsten von Modellen des flexiblen Übergangs, der Teilzeitbeschäftigung sowie generell des flexiblen Ineinandergreifens von Erwerbsarbeit, Teilrentenbezug und ehrenamtlichen Funktionen beendet.

Bezüglich der Umsetzung einer *demographisch nachhaltigen Weiterbildungsstrategie*, die die erwerbswirtschaftlichen Ressourcen Älterer ebenso einzubeziehen sucht wie ihre zivilgesellschaftlichen Potenziale, ist ein regionaler Ansatz vorzuziehen, der innovative „Bottom-up“-Lösungen vor Ort systematisch fördert.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich demgemäß auf *lokale und regionale Ansätze zur Weiterbildung Älterer*, da hier die Innovationspotenziale sowohl bezüglich der betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer als auch der Nutzung der zivilgesellschaftlichen Potenziale aktiver Bürgerinnen und Bürger jenseits des Erwerbslebens zu vermuten sind. Zugleich nehmen im Fokus des lokalen Lebens die sozialen und kulturellen Bedarfslagen Gestalt an, zu deren Bewältigung die Kompetenzen der Älteren einen Beitrag leisten können.

3 Lernen und Alterungsprozess – Lernen im Alter: Lernpotenziale, Lernpräferenzen und altersadäquate Lernformen

Die Erforschung von Lernprozessen und geistiger Leistungsfähigkeit im Alter kommt zu Ergebnissen, die wichtige Anregungen für eine demographieorientierte Weiterbildungspolitik beinhalten:

- Geistige Abbauprozesse im so genannten mechanischen bzw. fluiden, die genetisch-kognitiven Leistungsmerkmale betreffenden Bereich finden im Alterungs-

prozess zwar zweifellos statt; ihr Ausmaß hängt aber von der *sozio-kulturellen und gesundheitlichen Gesamtpräsenz* des jeweiligen Individuums, von dessen *Bildung, Lebensstil* und *bisheriger Kompetenzentwicklung* ab.

- Die mechanischen Abbauprozesse können prinzipiell durch die Stärkung „kristalliner“ bzw. „pragmatischer“ Momente der Intelligenz *kompensiert* werden, die z. B. die verringerte „neurologisch-technische“ Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung durch die spontan wirksame Fähigkeit zur holistischen Situationserfassung auf Basis akkumulierter, erfahrungsgebundener Wissensbestände ausgleichen helfen.
- *Inwieweit* pragmatische Kompensationsprozesse möglich sind und welche inhaltlichen Schwerpunkte dadurch in der Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit Älterer entstehen, hängt stark *vom individuellen Persönlichkeitsprofil, motivationalen Komponenten* und der Anwendung *alternsgerechter Lernmethoden* ab.
- Insbesondere im Bereich der *Beurteilung und Bewältigung komplexer Lebensprobleme* können Ältere ihren erfahrungsgebundenen, zumeist über viele Sach-, Fach- und Lebensbereiche integrierten Wissensschatz entfalten und unschätzbare Beiträge zur kreativen Problembewältigung liefern.

Ältere Lernende können daher nicht mit extrinsisch motivierten, an das Erzielen von quantifizierbaren Bewertungsergebnissen gekoppelten Lernarrangements erreicht werden, wie sie in den formalen Bildungsprozessen vorherrschen. Sie brauchen Ziele, deren Erreichen die praktische Kritik ihrer bisherigen Vorgehensweisen erfordert und daher das Lernen neuer Strategien und Inhalte nahelegen. Ältere Lerner scheinen deshalb eher *instrumentellen* Lernprozessen gegenüber expressiven, also auf bereichernde Lernerfahrungen selbst abzielenden Lernarrangements den Vorzug zu geben. Dem entspricht, dass zielorientierte Lernprozesse Älterer selten Elementarwissen zum Gegenstand haben, sondern bevorzugt vom *Umgang mit komplexen Sachverhalten, fachübergreifenden Wissensstrukturen* und *neuen Medien* handeln. Neue fachliche Inhalte werden auf ein breites Portfolio vorhandener Fachwissensbestände projiziert, mit diesen verglichen und integriert.

Das Lernen Älterer beruht damit auf der immanenten Einheit der Lernformen, die formales Lernen, non-formale und informelle Lernarrangements einschließen.

Selbst gesteuerte, non-formale oder informelle Lernprozesse setzen damit eine erhöhte Teilnehmermotivation voraus, bewirken diese aber auch zugleich, indem sie durch die permanente Auseinandersetzung mit dem eigenen Erfahrungswissen und den erworbenen, komplexen mentalen Modellen und Handlungsstrategien Älteren ein erwachsenengerechtes Lernen ermöglichen.

Auf die Folie der Diskussion über das Lebenslange Lernen projiziert bedeuten diese Befunde, dass der Einheit der Lernformen eben auch die Einheit der Lernerfahrungen in der individuellen Biographie entspricht: Ein erlernter und positiv verstärkter, sicherer Umgang mit formalen Lernsystemen erleichtert den Wissenserwerb in infor-

mellen Lernarrangements am Arbeitsplatz; die Teilhabe an betrieblichen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen stellt Ressourcen für Teamfähigkeit, Organisationskompetenzen und Engagement bereit, die jeder Bürgerinitiative in der nachberuflichen Betätigungsphase zum Vorteil gereichen.

4 Altersmanagement in den Betrieben: Weiterbildung von Älteren zur Verlängerung der aktiven Berufstätigkeit

Bereits heute bewirkt der mangelnde Fachkräftenachwuchs einen Engpass für die betriebliche Personalplanung. Künftig müssen Unternehmen lernen, mit einem deutlich veränderten Altersaufbau ihrer Belegschaften umzugehen, der wesentlich durch die Leistungspotenziale der Älteren gekennzeichnet ist. Entsprechend liegt die Zukunft erfolgreicher Unternehmen im *Altersmanagement aller Unternehmensprozesse*.

Damit sind Managementprozesse gemeint, die im doppelten Sinne ganzheitlich angelegt sind.

- Altersmanagement betrifft alle Alterskohorten im Unternehmen und bezieht sich auf den gesamten Verlauf betrieblicher Arbeitskarrieren der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- Altersmanagement betrifft Rekrutierungsmaßnahmen des Unternehmens ebenso wie Aus- und Weiterbildung, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation, Ergonomie und Arbeitsplatzgestaltung und vor allem einen grundlegenden Einstellungswandel gegenüber älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern.

Ausgangspunkt innovativer Weiterbildungsbemühungen der Betriebe für ihre älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist der Abschied vom verbreiteten Defizitmodell, welches den Älteren eingeschränkte Leistungsfähigkeit attestiert, zugunsten einer Wahrnehmung der Älteren als wichtige Ressourcen für den betrieblichen Erfolg. Erst dieser Mentalitätswandel macht es möglich, die aktuell niedrigen Teilnehmerquoten Älterer an beruflicher (betrieblicher) Weiterbildung zum Positiven zu verändern. Erfolgreiche Weiterbildung für Ältere im Unternehmen sollte sich an empirisch gesicherten Leitlinien für das Lernen Erwachsener allgemein orientieren und:

- Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Kurs- und Materialgestaltung einbeziehen;
- Vorurteile gegenüber Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer abbauen;
- aktivierende Methoden des Lehrens und Lernens verwenden;
- altersgerechte Lernstrategien entwickeln;
- personale Betreuung und Beratung gewährleisten;
- Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbeziehen;
- Zusammenhänge vermitteln, Lehrstoff strukturieren und Komplexität reduzieren sowie
- Lernaufgaben mit hoher Realitätsnähe verwenden.

Die hohe Akzeptanz des Lernens in der Arbeit bei erwachsenen Lernerinnen und Lernern ist seit langem bekannt. Hier kommen die oben angeführten konstitutiven Elemente von Lernprozessen wie instrumentelle Transparenz und Realitätsnähe des Lernens, aber auch Selbststeuerung, Selbstreflexivität und unmittelbares Feedback im Arbeitsprozess zur Geltung.

Auch für Unternehmen erweist sich die *Organisation und Unterstützung der Integration von Lernen und Arbeiten* nicht nur für Ältere als effektive Form von Weiterbildung. Die erworbenen Kompetenzen sind unmittelbar im Wertschöpfungsprozess des Unternehmens verwendbar, mühevoller Wissenstransfer entfällt ebenso wie die Freistellungsnotwendigkeit bei externen Weiterbildungskursen.

Methoden und Organisationsformen des arbeitsintegrierten Lernens Älterer sind bereits aus Lernprozessen jüngerer Alterskohorten im Unternehmen bekannt. Sie werden im Rahmen des Altersmanagements in gut dokumentierten Innovationsprojekten europaweit fortentwickelt. Hinzu kommt das *intergenerationelle Lernen* als ganz wesentliches Moment von Weiterbildung im Rahmen des Altersmanagements. Hierüber wird nicht nur präventiv und kreativ der kooperative Zusammenhang im Unternehmen zwischen Jung und Alt gestärkt. Die unterschiedlichen Kompetenzen, die generationsabhängigen Stärken und Schwächen bezogen auf Wissen, Qualifikation und Erfahrung finden über die intergenerationelle Anlage von Lernen und Weiterbildung ihren produktiven Ausgleich. Wissensmanagement wird auf diese Weise ebenso in die Wege geleitet wie eine Kultur der gegenseitigen kollegialen Wertschätzung die Grundlage für motiviertes Arbeiten wird.

Alle Forschungsergebnisse zu den „älteren Belegschaften“ zeigen, dass das Lebensalter allein keine hinreichend differenzierende Kategorie abgibt, auf deren Basis spezifische Maßnahmen von Altersmanagement, von Personalentwicklung und Weiterbildung zu konzipieren sind.

Dort, wo Ältere zum Gegenstand derartiger Definitionsversuche werden, finden wir vor allem Verschiedenheit. Das gilt für ihre Interessen, ihren psychophysischen Zustand, ihre Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, ihre Kompetenzen und ihre Lebensentwürfe insgesamt. Entsprechend sind Versuche von Unternehmen (oder auch der Arbeitsverwaltung), in die Personalentwicklung ihrer älteren Mitarbeiter auch Aspekte ihres Lebens außerhalb des Betriebes einzubeziehen, vor allem die Berücksichtigung dieser individuellen Verschiedenheit, die den unterschiedlichen Biographien, beruflichen Karrieren und Erfahrungen geschuldet ist.

Der Aspekt der *Work-Life-Balance* bezieht sich dabei aktiv auf individuelle Entwürfe, Realitäten und Entwicklungen des Verhältnisses von beruflicher und außerberuflicher Sphäre der jeweiligen Subjekte.

Ausgehend davon lassen sich die betrieblichen Erfordernisse und die individuellen Lebensumstände bzw. -perspektiven aufeinander beziehen und für beide Seiten

zufriedenstellende Lösungen bezogen auf berufliche Leistungsprozesse und Karrieren im Unternehmen finden.

Angeichts des demographischen Wandels und der Notwendigkeit einer Verlängerung der aktiven Lebensarbeitszeit einerseits und des Leistungspotenzials der älteren Beschäftigten andererseits ist der Gedanke eines Einbezugs von „Work-Life-Balance“ in innovative Ansätze des Altersmanagements auch ein Schlüssel für vielfältige und flexible Übergänge in biographische „Alterspatchworks“, die ein individuell optimiertes Verhältnis von Berufsarbeit im ersten Arbeitsmarkt und privaten Aktivitäten in Familie, Freundeskreis sowie in Tätigkeiten des dritten Sektors (NROs, Vereine etc.) gestaltbar machen.

Diese intersektorielle Zusammenarbeit zur erfolgreichen Unterstützung von neuen „Alterspatchworkbiographien“ lässt sich am ehesten in lokalen Lern- und Entwicklungsnetzwerken darstellen.

5 Demographischer Wandel und KMU: Regionale Entwicklungsansätze zur Mittelstandsförderung

Der demographische Wandel mit der Konsequenz eines veränderten Altersaufbaus der aktiven Belegschaft in deutschen und europäischen Unternehmen stellt sich als externe Herausforderung für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) vergleichbar dar wie für Großunternehmen. Der Handlungsdruck in kleineren Unternehmen wird möglicherweise in absehbarer Zeit sogar größer als in Großunternehmen, wenn der Wettbewerb um junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verstärkt einsetzt.

Im Unterschied zu den Großunternehmen fehlt es im Mittelstand häufig an strategischer Planung im Personalbereich. Entsprechend findet das oben geschilderte Altersmanagement in KMU in aller Regel nicht statt. Dies gilt insbesondere für den Bereich des Handwerks.

In diesem Zusammenhang betont die Europäische Kommission, dass den zum Teil strukturkausalen Schwierigkeiten von KMU nur mit einem neuen Förderansatz beizukommen sei: So sei schon seit Mitte der 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts von „der Zusammenarbeit zwischen KMU sowie ihrer Teilnahme an Informations-, Beratungs- und Kooperationsnetzen“ die Rede und davon, die „Beteiligung der KMU an Unternehmensnetzen zu unterstützen“ (vgl. Europäische Kommission: Wachstum, Wettbewerb, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Brüssel, Luxemburg 1994, S. 93f).

Als wesentliches Charakteristikum der vernetzten KMU-Förderung im europäischen Maßstab ist seither die Integration der Unternehmen in „Lern- oder Entwicklungsnetze“ anzusehen, die folgende Merkmale aufweisen:

- einen strikt bedarfsorientierten Ansatz, den die Unternehmen bestimmen,
- eine Kultur des Vertrauens unter den Partnern, die sich erst mit der Zeit herausbilden kann,
- eine gemeinsame Vision, die das Netz am Leben erhält, auch wenn verschiedene und zum Teil konkurrierende Partner beteiligt sind und
- Starthilfe von außen, die die KMU ermutigt, sich in den Netzen zu engagieren.

Die Förderung von Netzwerken und Kooperationsstrukturen wird strategisch folgerichtig im *regionalen Kontext* betrieben: Möglichst viele wirtschaftliche und soziale Akteure sollen auf allen Ebenen gleichsam „von unten“ die Initiative ergreifen, um innovative und praxistaugliche Problemlösungen in den eigenen Handlungsfeldern, aber auch zum Nutzen der Region zu finden. Von der Region und ihrem Entwicklungsbedarf her formuliert geht es somit darum, wirtschaftliches Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung im sozialen Konsens und durch Kooperationsbereitschaft zu fördern.

Bildung und Ausbildung spielen in den regionalen Netzwerken eine zentrale Rolle, sowohl was die Modernisierungsbedarfe der regionalen Wirtschaft als auch das *Empowerment* der Akteure in allen Handlungsbereichen angeht. Deshalb verweist die EU-Kommission auf die große Bedeutung einer Neuausrichtung der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und der Wirtschaft. Konkret werden *Partnerschaften zwischen Hochschulen, öffentlicher Hand und Unternehmen* angeregt, durch die die bestehenden Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme ebenfalls so modernisiert werden, dass sie in der Lage sind, Bildungsdienstleistungen für das Wirtschafts- und Berufsleben zu erbringen.

Aufgrund der multidimensionalen Dienstleistungen, die externe Bildungsträger für innovative KMU im Rahmen des Altersmanagements übernehmen müssen, empfiehlt sich eine *regionale Kooperation bzw. Vernetzung zwischen verschiedenen Bildungsträgern*, um

- im notwendigen Umfang die aktuell gefragten Beratungs- und Bildungsdienstleistungen regional möglichst rasch bereitzustellen und
- den organisatorischen und finanziellen Restriktionen von KMU Rechnung zu tragen, indem zum Beispiel gleichartige Weiterbildungsteile für mehrere KMU in einer Maßnahme gebündelt oder Managementschulungen gemeinsam durchgeführt werden.

Für verschiedene regional ansässige Bildungsdienstleister ergeben sich damit Kooperationsformen, Verbünde und Vernetzungen ebenso wie von KMU untereinander, wobei auch beide Unternehmensgruppen systematisch miteinander vernetzt werden.

Auf dieser Grundlage ist die Bedarfs- oder auch Kundenorientierung der entstehenden Netzwerke ebenso garantiert wie die Flexibilität ihrer Kooperationsstrukturen.

Den KMU erwachsen aus dieser Vernetzung zwei Vorteile: Erstens können sie die „economy of scale“ oder Größen- und Mengenvorteile nutzen, über die sie alleine nicht verfügen; zweitens lernen sie voneinander und miteinander, wie die Modernisierung ihrer Unternehmen bedarfsgerecht und im Hinblick auf die demographischen Herausforderungen gestaltet werden kann.

Aus der Vernetzung von Dienstleistungen für die regionale KMU-Entwicklung im demographischen Wandel entsteht:

- Managementberatung (inklusive Trainingsmaßnahmen) zu allen Handlungsfeldern des Altersmanagements,
- eine regionale Informations- und Beratungsstruktur zu innovativen und marktadäquaten Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation in KMU sowie die Bereitstellung praktischer Hilfen bei der Einführung neuer Organisationsformen,
- eine regionale Informations- und Beratungsstruktur zur Anwendung bei allen Fragen der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung und insbesondere zu innerbetrieblichen Lernprozessen Älterer in KMU und die komplementäre externe Verfügbarkeit von Weiterbildung bei regionalen Bildungsträgern.

6 Regionale Beschäftigungsförderung im demographischen Wandel

Die europäische Beschäftigungsstrategie strebt ebenso wie die deutsche beschäftigungspolitische Ausrichtung eine systematische Erhöhung der Beschäftigungsquoten für Ältere an. Mit ihrer „Initiative 50plus“ vom September 2006 sieht etwa die Bundesregierung eine Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern über 55 Jahren von derzeit 45,4 Prozent auf mindestens 50 Prozent im Jahr 2010 vor. Zur Erreichung dieser beschäftigungspolitischen Zielsetzungen werden vor allem die oben angeführten unternehmerischen Initiativen zu einem neuen Altersmanagement politisch unterstützt und über Innovationsprogramme gefördert. Darüber hinaus ist es notwendig und zum Beispiel über innovative beschäftigungspolitische Instrumente möglich, bereits arbeitslose ältere Beschäftigungssuchende erneut ins Beschäftigungssystem zu integrieren.

Eingliederungszuschüsse für Unternehmen, die Ältere neu einstellen, Veränderungen im Arbeitsrecht sowie Kombilohnmodelle sind nur einige der aktuellen beschäftigungspolitischen Maßnahmen zur Wiedereingliederung älterer Arbeitsloser. Daneben gibt es in nationalen wie internationalen Innovationsprojekten eine Vielzahl von Weiterbildungsansätzen, die derartige Wiedereingliederungen Älterer in die Arbeitswelt gezielt angehen.

Die regionalen Unterschiede im Altersaufbau der deutschen Bevölkerung sind gravierend, was entsprechend auch für den Altersaufbau der Beschäftigten bzw. der Arbeitslosen in den Regionen zutrifft. Regionale Ansätze zur Weiterbildung Älterer sind insofern nicht nur sinnvoll im Zusammenhang mit der regionalen Wertschöp-

fungsentwicklung (KMU-Netze), sondern haben auch beschäftigungspolitische Relevanz.

Netzwerke von Betrieben und Dienstleistern im Bereich der Personalentwicklung bieten eine Informationsbasis, um auch die Arbeitslosenqualifizierung auf Notwendigkeiten und vor allem die Entwicklungsdynamik der regionalen Betriebe abzustimmen. Unternehmen, Sozialpartner, Bildungsträger, Arbeitsverwaltung und andere Initiativen zur Förderung verständigen sich darauf, gemeinsam zieladäquate *Maßnahmen zur Förderung der Reintegration von älteren Arbeitslosen* zu entwickeln und umzusetzen.

Bereits bei der Konzipierung von Weiterbildungsmaßnahmen stellt sich die Frage, wie individuelle und allgemeine Zielsetzung auf die spezifischen Bedarfe der regional ansässigen Unternehmen qualitativ und quantitativ abgestimmt werden kann. Das wird nur möglich sein, wenn es die angesprochenen, kontinuierlichen Kommunikations- und Kooperationsgelegenheiten zwischen Betrieben, Arbeitsverwaltung und Bildungsträgern gibt.

Derartige regionale oder lokale Analysen einschließlich des diagnostischen Instrumentariums werden aktuell in einer Vielzahl von nationalen und europäischen Innovationsprojekten entwickelt und getestet.

Zur Realisierung adäquater Kompetenzentwicklung älterer Beschäftigungsuchender stellen *integrierte Weiterbildungszentren in regionalen Netzwerken* eine infrastrukturelle Verbesserung des regionalen beruflichen Bildungsangebots dar. Neben den genannten Zielgruppen sollte dieses prinzipiell allen Fort- und Weiterbildungswilligen offenstehen. Dadurch wird nicht nur das Qualifizierungsniveau des regionalen Arbeitskräftepotenzials erhöht, sondern auch die Kontaktdistanz zwischen denen, die Arbeit haben, und den Arbeitslosen verringert. Dadurch können wiederum Vorurteile gegenüber älteren Arbeitslosen abgebaut werden, die nicht selten auch Einstellungshindernisse darstellen.

Auf diese Weise entstehen in der Region komplexe Lernnetzwerke, die älteren Arbeitslosen verschiedene Möglichkeiten von betriebsbezogenen und betriebsübergreifenden Lernprozessen anbieten, die gleichermaßen Wirtschafts- bzw. Betriebsnähe, Flexibilität und Transferierbarkeit des erworbenen Wissens garantieren.

Wo allein durch Qualifizierungsmaßnahmen keine Reintegration in die Arbeitswelt zu erreichen ist, muss für die Betroffenen eine „Arbeitswelt“ erst wieder neu geschaffen werden, das heißt, neue Felder und Formen der Erwerbsarbeit sind in alternativen, sozial geförderten und im Vergleich zu den betriebsüblichen eher untypischen Beschäftigungsverhältnissen zu gestalten. Das bedeutet wiederum, die bereits bestehende Segmentierung in ersten, zweiten und anderen (Übergangs-)Arbeitsmärkten als Realität anzuerkennen und bewusst im Hinblick auf Lösungen für soziale Problemstellungen auszugestalten.

Dieses Ziel lässt sich dann realisieren, wenn die regionalen Strukturen, die ja nicht nur einen Wirtschaftsraum bilden, sondern grundsätzlicher den Lebens- und Arbeitsraum der Menschen, neue, in die regionalen Entwicklungsprozesse einbezogene Tätigkeitsfelder für handlungsorientiertes und beruflich verwertbares Lernen eröffnen. Mit anderen Worten lässt sich dies auch als langfristig orientierte, struktur- und beschäftigungs-politisch angelegte Gestaltung von regionalen Übergangsarbeitsmärkten bezeichnen:

Für eine Region, die sich wirtschaftlich und sozial entwickeln will, bedeutet das organisatorisch und praktisch die Herstellung vielfältiger Innovationsschnittstellen zwischen Sozial- und Kulturpolitik aller sozialen Sektoren und den ökonomischen Akteuren vor Ort.

- Die regionalen Netzwerke haben beim Aufbau von Kooperationsstrukturen zur Schaffung alternativer Beschäftigungsformen zuerst die Aufgabe der *Bedarfsanalyse* (inklusive der Analyse der Systemverträglichkeit) und dann eine initiiierende und koordinierende Funktion. Selbstorganisation muss ein wichtiges Element derartiger Strukturen sein.
- Diese Kooperationsnetze zielen auf sozial unterstützte Beschäftigungsmöglichkeiten neben dem regionalen ersten Arbeitsmarkt ab. Dazu müssen sie *innovative Organisations- und Finanzierungsmodelle* erproben, die Kombinationen von Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe und privaten bzw. anderen öffentlichen Geldern vorsehen.
- Für die Betroffenen selbst, die in diese sozialen Beschäftigungsprojekte einbezogen werden, steht auch hier das Ziel *Empowerment der Person* im Vordergrund: Vorhandene Fähigkeiten und Motivationen müssen so gestärkt und erweitert werden, dass die älteren Beschäftigten und Arbeitslosen lernen, ihre Situation aus eigener Kraft zu verbessern. Der Aufbau von Selbstlern- und Zielsetzungskompetenz ist angesichts der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt ein bei Arbeitgebern und Sozialarbeitern gleichermaßen unwidersprochenes Lernziel, wodurch sich eine weitere *Schnittstelle* für den Dialog mit den KMU und der Arbeitsverwaltung ergibt: Private Arbeitgeber müssen sich auf das Vorhandensein dieser Kompetenzen verlassen, während sie in Sozialprojekten erlernt und erweitert werden können.
- Für die „sozial“ Beschäftigten müssen *Übergänge* von den Formen subprofessioneller Arbeit in Arbeitsverhältnisse des ersten Arbeitsmarktes prinzipiell möglich sein. Das ist nur realisierbar, wenn die sozialen Projekte und gemeinnützigen Betriebe von den Unternehmen und besonders auch von KMU der Region akzeptiert und nicht pauschal aus Wettbewerbsgründen abgelehnt werden. Regionale Netze müssen hier die Kommunikation ermöglichen und moderierend unterstützen.

7 Förderung des nachberuflichen Engagements und bürgerschaftlicher Beteiligung durch zielgerichtete Kompetenzentwicklung

Ausgangspunkt aller systematischen Aktivitäten zur *Gewinnung von freiwilligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern* bleiben zwei Sachverhalte: Der Motiv- und Ressourcen-

wandel im Potenzial der älteren Engagementfähigen kontrastiert mit einer als relativ gering eingeschätzten Nutzung dieses Potenzials: Trotz der beeindruckenden Engagementraten gilt das vorhandene Potenzial für außerfamiliäres bürgerschaftliches Engagement und Freiwilligenarbeit Älterer keineswegs als ausgeschöpft.

Dieser Erwartungenwandel wird von der heutigen Generation der „Alten“ durch deren Versuch charakterisiert, eigene Zielvorstellungen in partizipatorischen Strukturen ehrenamtlicher Tätigkeit einzubringen.

Generell geht der Trend zu einem *systematischen kompetenzorientierten Freiwilligen-Management*, das den Gesamtprozess des freiwilligen Engagements Älterer vom Kompetenzprofiling über die Definition und Gestaltung von Aufgabenfeldern und die organisationsinterne Weiterbildung bis zur Weitergabe des eigenen Erfahrungswissens als Multiplikatoren in kommunalen Lernnetzwerken umgreift. Die Kompetenzorientierung trägt dazu bei, dass Freiwillige nicht nur Lernmöglichkeiten erhalten, *sondern durch ihren adäquaten Einsatz selbst auch Lernprozesse bei anderen und neue Projekte anstoßen*, wie zahlreiche angebotserweiternde, innovative Projekte im Rahmen unterschiedlichster Förderstrukturen zeigen: Der Aufbau kompetenzorientierter, engagementförderlicher Strukturen lohnt sich für die Kommunen, weil einmal initiiertes bürgerschaftliches Engagement oftmals weitere Aktivitäten nach sich zieht, sozusagen „ansteckend“ wirkt. Zahlreiche Freiwilligenprojekte in Kommunen sind zumeist sukzessive entstanden.

Es zeigt sich somit die Notwendigkeit eines integrierten Ansatzes, der die Gewinnung von älteren Freiwilligen als Bestandteil einer Neujustierung sozial- und kulturpolitischer Aufgabenverteilung und -entwicklung im Rahmen eines umfassenden Konzepts des „*Community Learning*“ begreift, das letztlich die betrieblich-personalpolitische mit der sozial- und kulturpolitischen Ebene verbindet – was neue Managementstrukturen ebenso erfordert wie modernere Formen der Kompetenzentwicklung.

Die innovative, ressourcenorientierte und institutionell abgesicherte Etablierung einer neuen Freiwilligenkultur erfordert anstelle des traditionellen Nebeneinanders von Freiwilligen und Hauptamtlichen und deren üblicher Aufgabenverteilungen ein *umfassendes Management des Kompetenzerwerbs* der engagierten Älteren, das durch entsprechende *Managementakademien* und Workshop-Programme umgesetzt werden kann. Diese Stätten und Organisationen des intergenerationellen Kompetenzerwerbs und Austausches von Freiwilligen und Professionellen gehen in Richtung einer Idealvorstellung eines *permanenten, zirkulären Lernprozesses* in der Freiwilligenarbeit: Die (ehren- oder hauptamtlichen) Managerinnen und Manager, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter bringen die Probleme, Kompetenzen und Erfahrungen, die sie im fachlichen und sozialen Umfeld ihrer Arbeitsbereiche und Organisationen erworben haben, in die Weiterbildungsprozesse ein, tauschen sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen lernend und lehrend aus, um die neuen Kenntnisse und Verfahrensweisen wiederum in ihrem Alltag dem

Praxistest zu unterziehen. Natürlich können dabei auch *Zertifikate* erworben werden, die den Kenntnis- und Ausbildungsstand dokumentieren.

Die kompetenzorientierten Integrationsstrategien von Freiwilligen werden transnational durch verschiedene Handbücher dokumentiert, die aus der Durchführung grenz- und/oder generationenübergreifender Austauschprojekte, die Lernangebote für ältere Freiwillige beinhalten, Erfahrungsberichte, Regeln und Vorgehensweisen bezüglich

- der Auswahl und Vorbereitung von Freiwilligen und Gastorganisationen,
- der erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse,
- der Arbeitsinhalte und -bedingungen älterer Freiwilliger,
- der Rahmenbedingungen von Unterkunft, Verpflegung und Freizeit und
- der Faktoren für Nachhaltigkeit im Austausch von älteren Freiwilligen ableiten.

Bezüglich des *intergenerationellen* Aspekts kommt hinzu, dass der Einsatz älterer Freiwilliger in der Jugendsozial- und Jugendbildungsarbeit sowohl den sozialen Organisationen wie auch den Jugendlichen selbst nicht nur neue zeitliche und fachliche Ressourcen erschließt, sondern Erfahrungen, die zu einem anderen, oft übergreifenden Blickwinkel kondensiert wurden, zugänglich macht: Da Ältere eine eigene Perspektive einbringen, eigene Interessen und Bedürfnisse haben, denen die Engagementsstrukturen entsprechend angepasst werden müssen, stellen sie auch eine selbst-reflexive und konzeptionelle Herausforderung für die Jugendbetreuungs- und -bildungsorganisationen dar. Deswegen und weil die älteren Freiwilligen ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen können und wollen, müssen sie von vornherein in den Vorbereitungs- und Evaluationsprozess einbezogen werden, um nachhaltige Ergebnisse erzielen zu können.

Ganzheitliche Ansätze des Demographie-Managements, die kompetenz- und ressourcenorientiertes Freiwilligen-Management in umfassende, regionale Netzwerke einbinden, weisen bezüglich der Effizienz und Nachhaltigkeit dabei klare Vorteile auf:

- Der Ansatz der regionalen Netzwerke integriert von vornherein die *Unternehmen* in die Gesamtproblematik, so dass die angemahnten Übergänge vom spätberuflichen Erwerbsleben in die nachberufliche Phase freiwilligen Engagements Bestandteil des lokalen Entwicklungskonzepts sind. Umgekehrt können bei der ehrenamtlichen Tätigkeit erworbene, systematisch auch mit Blick auf Zertifikate und Unternehmensbedarfe geförderte Kompetenzen neue berufliche Wege und Wiedereinstiege eröffnen. Bürgerschaftliches Engagement entwickelt sich so zur mit Eigenarbeit und Erwerbstätigkeit osmotisch verbundenen *Querschnittsaufgabe*.
- Der Ansatz räumt den kommunalen Akteuren die Rolle zentraler neutraler Mediatoren und „Schaltstellen“ lokalen Engagements ein, die als Infrastruktur vertikaler und horizontaler Kooperationsarrangements unverzichtbar sind, und erübrigt damit die immer wieder erneut aufgelegte Debatte um negative Arbeitsplatzeffek-

te bürgerschaftlichen Engagements. Wenn bürgerschaftliches Engagement vor allem als innovative Erschließung neuer Bedarfsfelder und Ergänzung von qua Haushalt oder rechtlicher Regelungen beschränkter Hilfsleistungen zustande kommt, fügt es sich in ein regionales Entwicklungskonzept ein und sichert dadurch Arbeitsplätze bei den Kommunen, Wohlfahrtsträgern und letztlich auch bei den Unternehmen, die von den umfassenden Kompetenzentwicklungen partizipieren.

- Als Verbundsysteme organisierte Projekte können schließlich ihre Interessen und Bedarfe in einem umfassenderen Sinne vertreten und *nach außen* vermarkten. Dabei erleichtern kooperative Netzwerke auch die Interessenvertretung der Beteiligten gegenüber Kostenträgern und Politik.

Literaturhinweise

- Alphametrics:** The Implications of demographic Trends for Employment and Jobs, Royston (Cambridge) 2005
- Astor, M.:** Generationenübergreifende Teams im Innovationsprozess, in: Projektverbund Öffentlichkeits- und Marketingstrategie demographischer Wandel, Handlungsanleitungen für eine altersgerechte Arbeits- und Personalpolitik – Ergebnisse aus dem Transferprojekt, Stuttgart 2002
- Aust, F.; Schröder, H.:** Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbspersonen, in: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Beschäftigungssituation älterer Arbeitnehmer. Expertisen zum fünften Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 1, Berlin 2006
- Austin, C.:** Community Development with Older Adults in their Neighborhoods: The Elder Friendly Communities Program, Calgary 2005
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung:** Die demographische Lage der Nation, Daten, Fakten, Analysen, München 2006
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales:** Gute Aussichten für Ältere. Erfolgreiche Wege in den Arbeitsmarkt, Berlin 2007
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** 5. Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland (5. Altenbericht), Berlin 2005
- Buck, H.; Kistler, E.; Mendius, H. G.:** Demographischer Wandel in der Arbeitswelt, Chancen für eine innovative Arbeitsgestaltung, BMBF, Broschürenreihe Demographie und Erwerbsarbeit, Stuttgart 2002
- Communities Scotland:** Community Learning and Development in Scotland, Edinburgh 2004
- Competence 50+:** Age as an opportunity. An European Conference on Age Management (www.Livskompetens.com) 2007
- Europäische Kommission:** Wachstum, Wettbewerb, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Brüssel, Luxemburg 1994
- European Commission:** Demographic Trends, Socio-Economic Impacts and Policy Implications in the European Union, Brüssel 2006
- Friebe, J.:** Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft – Bestandsaufnahme der demographischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung, Working Paper, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Online-Veröffentlichung 2006 (<http://www.die-bonn.de/doks/friebe0602.pdf>)

- Gill, Z.:** Older People and volunteering, Adelaide 2005
- Kaufmann, F.-X.:** Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen, Frankfurt a.M. 2005
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** Grünbuch, Angesichts des demographischen Wandels – eine neue Solidarität zwischen den Generationen, Brüssel 2005
- Kommission der europäischen Gemeinschaften:** Europas demographische Zukunft: Fakten und Zahlen – Zusammenfassung, Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen, Brüssel 2007
- Morschhäuser, M.; Ochs, P.; Huber, A.:** Erfolgreich mit älteren Arbeitnehmern, Gütersloh 2003
- Projektgruppe Öffentlichkeits- und Marketingstrategie demografischer Wandel (Hrsg.):** Handlungsanleitungen für eine altersgerechte Arbeits- und Personalpolitik, Stuttgart 2002
- Stahl, T.; Schreiber, R.:** Regionale Netzwerke als Quelle von Innovation – Das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa, Frankfurt a.M. 2003
- Statistisches Bundesamt:** Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Fachserie 1, Reihe 1.3, Wiesbaden 2006, www.sozialpolitik-aktuell.de, tabVIII2
- Tesch-Römer, C.; Engstler, H.; Wurm, S. (Hrsg.):** Altwerden in Deutschland. Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte, Wiesbaden 2005
- Tikkanen, T.:** The lifelong learning debate and older workers, in: Tikkanen, T.; Nyhan, B. (Hrsg.), Promoting lifelong learning for older workers, Luxemburg 2006

Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals

SUSANNE KRAFT, WOLFGANG SEITTER

Zusammenfassung

Ziel der Expertise „Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals“ war die Erstellung einer Machbarkeitsstudie zur Entwicklung und Implementierung eines bundesweiten, verbandsübergreifenden Qualifizierungsrahmens insbesondere für das lehrende Personal in der Weiterbildung. Hierzu sollte auf der Basis entsprechender Literaturauswertungen (Professionalitätsentwicklung, Fortbildungsangebote, Fortbildungskonzepte, Fortbildungsbedarfe, Professionalisierungsstrategien in Europa) ein erstes Referenzmodell entwickelt und mit Expertinnen und Experten aus Verbänden, Praxis und Hochschulen diskutiert werden.

In unserem methodischen Vorgehen haben wir die Literaturanalysen, Auswertungen der Bestandsaufnahmen und konzeptionellen Überlegungen eng mit einem dialogischen Verständnis von Expertenbefragungen kombiniert, das heißt, wir haben unsere literaturbezogenen und konzeptionellen Ergebnisse bereits in einem sehr frühen Stadium mit Experten aus Politik, Wissenschaft und Praxis rückgekoppelt.

Im Sinne einer kontinuierlichen Professionalitätsentwicklung empfehlen wir, ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem zu entwickeln und zu implementieren, dem eine Kombination aus grundlegender (Grundzertifikat) und profilierender (Fortbildungszertifikat) Qualifizierung zugrunde liegt. Während das Grundzertifikat aus den drei thematischen Teilbereichen Lehr-/Lernarrangement, Management und Beratung besteht, belässt das Fortbildungszertifikat die inhaltliche Profilierung in den Händen der Nutzerinnen und Nutzer (Lehrpersonal, Weiterbildungseinrichtungen).

Die befragten Expertinnen und Experten halten das Modell für wünschenswert und machbar. Die erfolgreiche Umsetzung ist allerdings gebunden an die Entwicklung spezifischer Instrumente wie etwa die Systematisierung und Äquivalenzprüfung der bereits bestehenden Fortbildungsangebote, den Aufbau einer Zertifizierungsstelle

oder die Ausarbeitung eines tragfähigen Geschäftsmodells. Zur Konkretisierung und Implementierung dieser Instrumente empfehlen wir ein auf drei Jahre angelegtes Entwicklungs-, Implementierungs- und Forschungsprojekt.

1 Die Expertise im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung

Die vorliegende Expertise ist im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung entstanden, der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) Empfehlungen für die Zukunft der Weiterbildung und das Lernen im Lebenslauf erarbeiten sollte. Nach fast zweijähriger Arbeit hat der Innovationskreis im März 2008 seine Empfehlungen vorgelegt (vgl. BMBF 2008) und Qualität und Professionalisierung als zentrale Entwicklungsdimensionen der Weiterbildung herausgestellt. Während die Studie von Bachmann; Dauner; Schiersmann; Weber (2009) insbesondere Fragen und Aspekte zur Qualität und Professionalität im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung thematisiert und für den Bereich Beratungsdienstleistung Qualitätsstandards formuliert, liegt der Problemfokus unserer Studie auf der Frage nach der Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals im engeren Sinne.

2 Fragestellung und methodisches Design

Im Prozess des Lebenslangen Lernens nehmen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zunehmend eine Schlüsselrolle ein und haben einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung. Ihre Aus- und Fortbildungen und ihre (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen wurden bislang nur selten thematisiert. Gründe hierfür sind die defizitäre Datenlage über die Qualifizierung von Beschäftigten in der Weiterbildung, die heterogenen Beschäftigungssituationen sowie die unterschiedlichen Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, in denen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner arbeiten.

Während es für andere Bildungsbereiche (Vorschule, Schule) mittlerweile definierte Qualifikationsstandards und detaillierte Kompetenzbeschreibungen¹ gibt, fehlt dies für den Weiterbildungsbereich in Deutschland noch weitgehend, so dass in der Weiterbildung im Prinzip jede und jeder tätig werden kann. In einer Studie des BMBF (2006) zeigte sich, dass 34 Prozent der Befragten keine pädagogische Qualifizierung hatten, ein Umstand, der in anderen Bildungsbereichen (z. B. Schule) weder denkbar noch tragbar wäre. Ein weiteres Drittel verfügte über „irgendeine pädagogische Ausbildung“, 20 Prozent verfügten über ein Lehramtsstudium – beides bedeutet aber nicht gleichzeitig eine Qualifizierung für die Arbeit mit Erwachsenen. Ernst zu nehmen ist

1 Vgl. z. B. für die Lehrerbildung: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf,
für die Erzieherausbildung: <http://www.agj.de/pdf/5/2004/Qualifizierung%20von%20Fachkraeften.pdf>

dieser Befund auch deshalb, weil viele empirische Untersuchungen zeigen, dass das Lernen im Erwachsenenalter durch spezifische Kontextbedingungen und erwachsenengerechte Didaktik deutlich unterstützt werden kann (und muss). Auch die vielfältigen integrativen und kompensierenden Funktionen der Weiterbildung führen zukünftig verstärkt zu weiteren erwachsenenpädagogischen Qualifikationsanforderungen (veränderte Teilnehmerstrukturen, soziale Inklusionsaufgaben).

Eine Vielfalt der Aus- und Fortbildungswege für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner existiert unsystematisiert und parallel (an Hochschulen, Verbänden, Einrichtungen), entsprechend gibt es eine Vielzahl von Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten. Die unterschiedliche Qualität und die mangelnde bzw. fehlende Vergleichbarkeit stellen sowohl für die Einrichtungen als auch für die (oftmals freiberuflich tätigen) Beschäftigten in der Weiterbildung ein Problem dar: Es ist schwer einzuschätzen, was die vorliegenden Nachweise wert sind, und es ist schwer darstellbar, was der/die Einzelne kann.

Vor diesem Hintergrund ist eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen für die weitere Entwicklung und Sicherung der Qualität in der Weiterbildung die Professionalisierung der Beschäftigten in der Weiterbildung. Dafür ist es notwendig, verbindliche Kompetenzprofile für diese Beschäftigtengruppe zu formulieren sowie ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für die (allgemeine, berufliche und betriebliche) Weiterbildung/Erwachsenenbildung zu entwickeln, in das bestehende Aus- und Fortbildungsangebote und -konzepte integriert werden können.

Der Nutzen eines derartigen Systems besteht dabei für

- die *in der Weiterbildung Beschäftigten*, weil ihre vorhandenen Kompetenzen nachweisbar werden und sie Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept bekommen;
- die *Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, weil diese ihre Qualitätsentwicklungskonzepte an einer entscheidenden Stelle – nämlich im Bereich Personal – ergänzen können und sie konkret verlässliche Grundlagen für die Beurteilung der Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bekommen;
- für die *Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, weil sie sicher sein können, trotz der inhaltlichen Breite und Heterogenität der Angebote erwachsenenpädagogisch qualifiziertes Personal in der konkreten Lehr-/Lernsituation wiederzufinden;
- das *gesamte System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, weil durch die Formulierung von Kernkompetenzen und Qualifikationsstandards ein Bildungsbereich, dem im Kontext Lebenslangen Lernens erhebliche Bedeutung zukommt, gleichzeitig gefördert und aufgewertet wird.

Dementsprechend hatte die im Auftrag des BMBF durchgeführte Expertise zum Ziel, durch entsprechende Vorarbeiten (Bestandsaufnahmen, Literatursauswertungen zur

Professionalitätsentwicklung, Analysen von Fortbildungsangeboten und Fortbildungskonzepten, Fortbildungsbedarfen sowie Professionalisierungsstrategien in Europa) ein Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Qualifikationssystem zu entwickeln und konkrete Umsetzungsschritte zu dessen Implementierung zu formulieren. Ein erster Entwurf wurde im Rahmen der Expertise mit Akteuren der Weiterbildung (Hochschulen, Weiterbildungsverbände, Weiterbildungspraxis) hinsichtlich Akzeptanz, Rahmenbedingungen und Umsetzungsstrategien diskutiert und somit im Sinne eines dialogischen Verständnisses von Expertenbefragungen bereits zu einem sehr frühen Stadium mit zentralen Akteuren des Feldes rückgekoppelt.

3 Ergebnisse

3.1 Literatúrauswertungen und Bestandsaufnahmen

Der aktuelle Diskurs zu Professionalitätsentwicklung greift die Diskussionen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung der letzten Jahre auf und verweist darauf, dass durch die bisherige Fokussierung auf organisationale Aspekte der zentrale Kernbereich erwachsenenpädagogischer Dienstleistungen – die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit und für Erwachsene – vernachlässigt wurde. Professionalitätsentwicklung ist aus Sicht vieler Autorinnen und Autoren somit die konsequente Fortsetzung der Qualitätsentwicklung (vgl. exemplarisch Meisel 2005; Kraft 2006). Das Augenmerk pädagogischer Qualitätsentwicklung muss sich dabei insbesondere auf diejenigen Personen und deren Kompetenzen richten, die die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen gestalten und verantworten.² Professionalisierung im Kontext von Qualitätsentwicklung bedeutet, das zur professionellen Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten in der Weiterbildung notwendige erwachsenenpädagogische Wissen zu beschreiben und die spezifischen erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofile zu benennen. Zugleich müssen die in der Weiterbildung Beschäftigten dahingehend unterstützt und gefördert werden, diese Kompetenzen aufzubauen und kontinuierlich zu aktualisieren.

2 In der Auswertung von Gutachterinterviews im Rahmen des Projektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (<http://www.die-bonn.de/lqw/>) wird deutlich, dass insbesondere die Kursleiterinnen und Kursleiter (also diejenigen, die unmittelbar das Lehren und Lernen gestalten) am wenigsten praktisch in die Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden sind und werden (Bosche; Kreft 2006, Hartz; Schrader 2006). Die Gründe liegen darin, dass die Kursleiterinnen und -leiter in der Regel freiberuflich tätig sind, das heißt, sie sind zum einen weniger eingebunden in Organisationsprozesse einer Einrichtung und auch weniger angebunden an eine spezifische Einrichtung, weil sie oftmals in mehreren Einrichtungen tätig sind (Bosche; Kreft 2006). Damit wird aber gerade der „Kernbereich“ pädagogischer Arbeit in der Weiterbildung ausgeschlossen (kritisch dazu auch Peters 2004, S. 35f.). Hier besteht ein dringender Bedarf, gerade auch die Kursleiterinnen und Kursleiter stärker in die Qualitätsentwicklungsprozesse einzubinden, damit diese tatsächlich als „Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität“ (Krekel; Beicht 1995, S. 135) wirksam werden können (vgl. hierzu auch Bastian; Meisel; Nuissl von Rein 2004, S. 19f.). Die große Bedeutung von Kursleiterinnen und -leitern für das Image und die Anerkennung der Weiterbildung zeigt sich auch in Befragungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. „Fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleiter sind aus der Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten“ (Tippelt; von Hippel 2007, S. 118–129).

Die *Daten zur Qualifizierung* der Beschäftigten in der Weiterbildung zeigen einerseits einen hohen Akademisierungsgrad, andererseits machen sie aber auch deutlich, dass der explizit erwachsenenpädagogische Bildungshintergrund sehr heterogen und auch nicht notwendigerweise vorhanden ist. Es zeigt sich, dass in der Weiterbildung viele „Quereinsteiger“ tätig sind, viele verfügen über keine oder „irgendeine Form“ pädagogischer Qualifizierung. Diese vorherrschende „Beliebigkeit“ des (Nicht-)Vorhandenseins erwachsenenpädagogischer Qualifizierung ist im Kontext von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung als durchaus problematisch zu sehen und drückt auch eine Abwertung des spezifisch erwachsenenpädagogischen Wissens und der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit aus. Hier besteht dringender Handlungsbedarf, da auch in diesem Berufsfeld die Anforderungen zunehmen (neue Zielgruppen, heterogene Milieus der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, soziale Inklusionsaufgaben der Weiterbildung). Zudem zeigen unsere Analysen, dass die Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der Weiterbildung zwar durchaus differenziert beschrieben werden können (vgl. exemplarisch Kraft 2008b; Seitter 2009), jedoch noch sehr unzureichend empirisch erfasst sind und hier ein erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Zum *Fortbildungsbedarf* der Beschäftigten in der Weiterbildung gibt es nur vereinzelte Studien (vgl. etwa Schwarz 2000; Gruber; Harteis; Kraft 2004; Gieseke; Reich 2006), die sich auch hinsichtlich ihrer Zielgruppen und regionalen Streuung stark unterscheiden.³ Sie zeigen jedoch sehr deutlich, dass ein hoher Fortbildungsbedarf bei den Beschäftigten in der Weiterbildung besteht, zum Teil in den eher klassischen Feldern „Lehren und Lernen mit Erwachsenen“ (Didaktik und Methodik), aber auch in neuen Bereichen wie (Qualitäts)Management, EDV und Öffentlichkeitsarbeit. Eine bundesweite, systematische Erhebung zu den Fortbildungsbedarfen, differenziert nach Beschäftigtengruppen in der Weiterbildung, ist bislang ein Desiderat.⁴

Die durchgeführten Analysen der *Fortbildungsangebote und -konzepte* ergaben, dass es quantitativ ein großes und vielfältiges Fortbildungsangebot für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gibt. Im Gesamtüberblick zeigen sich eine heterogene Anbieterstruktur und ein heterogenes Angebot (Universitäten, Verbände, kommerzielle Anbieter). Dies ist für eine Orientierung potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Kunden schwierig. Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Abschlüsse, Bescheinigungen und Zertifikate, deren Reichweite, Gültigkeit und Marktwert kaum einzuschätzen sind. Zudem fehlen Qualitätskriterien für die Fortbildungsangebote,

3 Während für die Studie von Gieseke und Reich ausschließlich die hauptberuflichen Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildner in der Region Berlin-Brandenburg befragt wurden, handelt es sich bei der Erhebung in Rheinland-Pfalz um eine Studie, die fast ausschließlich nebenberuflich Lehrkräfte der Erwachsenenbildung innerhalb dieses Landes erfasste. Die Befragten der Studie von Gruber; Harteis; Kraft waren Personen, die bei Volkshochschulen oder Bildungswerken in der Weiterbildung sowohl in Voll- als auch Teilzeit tätig sind.

4 Hier werden jedoch in Kürze umfangreiche Daten aus dem BMBF Projekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/innen) unter der Leitung von Prof. Tippelt/München) vorliegen.

die eine Einschätzung durch den Kunden ermöglichen, sowie eine Einbindung der Fortbildungsangebote in ein Gesamtsystem zur Qualifizierung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Zum Themenfeld „Lehr-Lern-Gestaltung“ finden sich einige modulare Fortbildungskonzepte verschiedener Anbieter, die aus unserer Sicht inhaltlich sehr gut vergleichbar und kompatibel sind und für einen trägerübergreifenden Qualifizierungsrahmen gut geeignet und anwendbar wären.

3.2 Analyse der Professionalisierungsstrategien in Europa

In allen europäischen Staaten hat sich in den letzten Jahrzehnten ein System der Weiterbildung entlang der Grenzen von Politik, Wirtschaft und schulischer/beruflicher Ausbildung entwickelt. Obwohl die Vergleichbarkeit der Weiterbildungssysteme schwierig ist, weil Weiterbildung in den Staaten durch die jeweilige historische Entwicklung, die aktuelle gesellschaftspolitische Situation sowie die ministeriellen Zuordnungen in den Staaten unterschiedlich begründet und jeweils unterschiedlich strukturiert ist, wird derzeit in vielen Staaten die Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung intensiver als bislang thematisiert und die Kompetenzen derjenigen, die im Weiterbildungsbereich tätig sind, werden in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeiten gerückt. Gerade in diesem Bereich gibt es trotz der länderspezifischen Unterschiede auch große strukturelle Gemeinsamkeiten: In allen europäischen Staaten existiert ein breites Spektrum von Berufsgruppen im Weiterbildungssektor. Die Tätigkeitsbereiche differieren und umfassen unterschiedliche Aufgaben. Eine berufliche „Identität“ als Weiterbildnerinnen und Weiterbildner fehlt häufig. Nur eine Minderheit ist in festen institutionellen Kontexten beschäftigt, die Mehrheit arbeitet in tendenziell unsicheren Beschäftigungsverhältnissen (oftmals befristet, freiberuflich oder ehrenamtlich). In keinem Land der EU ist der Zugang zur Tätigkeit in der Weiterbildung generell geregelt. Es gibt in den verschiedenen europäischen Staaten unterschiedliche Ausbildungswege sowie Zugangsmöglichkeiten zu den Tätigkeitsfeldern in der Weiterbildung. Für die Qualifizierung stehen verschiedene Anbieter in den öffentlichen, privaten und universitären Sektoren bereit. Die Heterogenität der Aus- und Fortbildungsanbieter und der Qualifizierungswege hat auch europaweit zur Folge, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Zertifikate auf dem Markt gibt (innerhalb eines Landes, aber auch innerhalb Europas), ohne Regelungen oder transparente Einstufungen, was eine Vergleichbarkeit systematisch verhindert. Die in den Staaten formulierten Beschreibungen von Kompetenzen bzw. Kompetenzanforderungen sind heterogen und nicht aufeinander abgestimmt. Hinzu kommt, dass sich beschriebene Kompetenzprofile meist auf den Sektor berufliche Bildung (also für Trainerinnen und Trainer in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung) beschränken.

Allerdings gibt es in einigen Staaten auch bereits Modelle, in denen Kompetenzprofile für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner beschrieben und formuliert sind: so etwa die von der „Further Education National Training Organisation“ (FENTO) in Großbritannien im Jahre 2004 verabschiedeten nationalen Standards für die Ausbil-

derung von Ausbildern und Lehrern für die staatlichen Weiterbildungs-Colleges und den privaten Weiterbildungssektor⁵ oder die in Frankreich bestehende Auflistung aller anerkannten Berufe, die unter anderem Kompetenzprofile im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung umfassen („Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois“ = ROME).⁶ Konzipiert und praktisch umgesetzt sind bereits die Modelle in Österreich (Weiterbildungsakademie) und in der Schweiz (Ausbildung der Ausbildenden), die beide als Beispiele guter Praxis bezeichnet werden können.

Die Weiterbildungsakademie in Österreich entstand in einem Netzwerk von Erwachsenenbildungsverbänden (<http://www.wba.or.at/>). Im Rahmen eines Projekts wurde ein Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner entwickelt. Das formulierte Ziel war und ist es, eine standardisierte und anerkannte Ausbildung für in der Erwachsenenbildung beschäftigte Personen zu etablieren. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen wurden detailliert beschrieben und in ein zweistufiges Modell eingeordnet. Die verlangten Kompetenzen werden von einer zentralen Geschäftsstelle überprüft, fehlende Kompetenzen können über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben werden. Informell erworbene Kompetenzen können auf verschiedene Weise nachgewiesen und anerkannt werden, wie zum Beispiel durch eigene Veröffentlichungen, Kompetenzbestätigung durch den Dienst-/Arbeitgeber, Projektarbeit, Supervision, Auslandsaufenthalt. Die Basisausbildung in der ersten Stufe schließt mit einem Zertifikat ab, in der zweiten Stufe kann ein Diplom Erwachsenenbildner/in erlangt werden. Eine Durchlässigkeit zu universitären Bildungswegen ist vorgesehen. Zur Qualitätssicherung wurden Akkreditierungsverfahren sowohl für Anbieter als auch für anerkannte Angebote entwickelt und eine Datenbank mit Recherchemöglichkeiten für Interessierte aufgebaut.

In der Schweiz besteht ein modularisiertes Qualifikationssystem für das Personal in der Erwachsenenbildung, das national integriert ist und auf eine hohe Akzeptanz stößt. Es handelt sich um ein Baukastensystem mit drei Stufen⁷ (Ausbildung der Auszubildenden – ADA⁸). Die erste Stufe führt zum gesamtschweizerisch anerkannten SVEB-Zertifikat des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung. Diese Ausbildung ist geeignet für Personen, die in Teilzeit in der Erwachsenenbildung tätig sind. Es werden grundlegende Kompetenzen vermittelt. Auf Stufe zwei können Personen, die sich intensiver auf den Bildungsbereich spezialisieren wollen, durch den erfolgreichen Besuch von vier weiteren Modulen den Schweizer Fachausweis erlangen. Die Stufe drei bietet verantwortlichen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit, sich durch den Besuch weiterer acht Module für ihre Ausbildungs-, Entwicklungs-, Beratungs-, Evaluations- und Führungsaufgabe zu qualifizie-

5 http://www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/professional_standards_for_itts_020107.pdf

6 Zu den unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien und -ebenen in Europa vgl. Schüßler; Mai 2008

7 http://www.alice.ch/001alc_02_de.htm

8 Ausbilder und Ausbilderin wird in der Schweiz auch anstelle Erwachsenenbildnerin und Erwachsenenbildner verwendet.

ren. Sie erlangen somit das Eidgenössische Diplom als Ausbildungsleiter/in. Das Stufenmodell geht einher mit einer Reihe von Serviceangeboten (z. B. einer Datenbank mit zertifizierten Aus- und Fortbildungsangeboten) sowie verschiedenen Qualitätssicherungsmaßnahmen (Akkreditierung der Anbieter und Akkreditierung der Angebote). Informell erworbene Kompetenzen können anerkannt werden, zum Beispiel durch eine intensive schriftliche Auseinandersetzung mit einem Thema mit anschließender Begutachtung, eigene Veröffentlichung, Projekte, Kompetenzbescheinigung durch Dienst- und Auftraggeber oder Auslandsaufenthalte.

Insbesondere diese beiden Modelle können trotz ihres unterschiedlichen Aufbaus als Vorbilder dienen, um sich auch in Deutschland einem Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung anzunähern. Konkret betrifft dies die Einbeziehung zentraler Akteure beim Aufbau eines Qualifizierungsrahmens, die Strukturen und das Geschäftsmodell, die Instrumente zur Akkreditierung von Anbietern, die Benennung von Qualitätskriterien für Angebote sowie die Anerkennungsverfahren von Berufserfahrung bzw. informell erworbenen Kompetenzen. Die Analyse der beiden Modelle zeigt aber auch sehr deutlich, dass nationale Besonderheiten – wie etwa geographische Größe oder Differenzierungsgrad der Weiterbildungsstrukturen – berücksichtigt werden müssen. Im Besonderen ist jedoch bei der Entwicklung und Umsetzung auf *Praktikabilität und Machbarkeit* zu achten, gerade mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen (Stakeholder) oder die Nutzung von methodisch-instrumentellen Verfahren (Kompetenzbilanzierung). Entscheidend wird es sein, die nationalen Akteure (Weiterbündungsverbände, Weiterbündungspraxis, Hochschulen) von Anfang an aktiv und integrativ zu beteiligen sowie eine funktionierende und akzeptierte Zertifizierungs- und Geschäftsstelle aufzubauen und deren rechtlichen Status zu formulieren.

3.3 Ergebnisse aus den Experteninterviews

Für die Erstellung der Expertise war ein entscheidender Baustein die Durchführung und Auswertung von Gesprächen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Weiterbündungsverbänden und der Weiterbündungspraxis. Die Expertengespräche dienten dazu, erste Ansätze des Modells sowie dessen Machbarkeit und Umsetzung zu diskutieren und zu beraten.⁹

⁹ Insgesamt wurden 14 Interviews mit Expertinnen und Experten aus Verbänden, Institutionen und Ministerien geführt: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE); Deutscher Volkshochschulverband (DVV); Service-Einrichtung des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv-Institut); VHS Stuttgart (Leitung sowie zwei Kursleitende); Arbeit und Leben; Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB); Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF); Dachverband der Weiterbündungsorganisationen e.V. (DVWO); Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK); Bildungswerk des Hessischen Wirtschaft e.V.; Hessisches Kultusministerium. Den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wurde im Vorfeld des Interviews ein bis dahin entwickeltes „Rahmenmodell“ zugesandt, so dass diese bereits im Vorhinein die Möglichkeit hatten, sich intensiv mit den Vorlagen auseinanderzusetzen. Die Interviews folgten dann einem Gesprächsleitfaden, der die vier Themenblöcke Grundidee, Modell, Realisierbarkeit und Anregungen enthielt. Die Auswertung erfolgte nach einer abgewandelten Form des thematischen Codierens (vgl. Hopf; Schmidt 1993) mithilfe des computergestützten Auswertungsprogramms MAXQDA.

Die von uns durchgeführten Experteninterviews zeigen eine insgesamt sehr positive Zustimmung zur Etablierung eines gemeinsam anerkannten Qualifikationsrahmens für die in der Weiterbildung Beschäftigten. Die Expertinnen und Experten bestätigen ein Qualifizierungs- und Professionalisierungsproblem, befürworten das Modell unter anderem mit Blick auf die institutionelle und professionelle Qualitätsverbesserung, die Erleichterung der Personalrekrutierung sowie die Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen und attestieren den Nutzen für die Institution, das Weiterbildungspersonal und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Endverbraucher). Teilweise wurden Bedenken vor allem in Bezug auf strukturelle und inhaltliche Gegebenheiten geäußert, nämlich dahingehend, dass Lehrkräfte keine Lobby hätten, das System auf freiwilliger Basis schwer einführbar und der zeitliche (Verwaltungs)Aufwand hoch sei, die Nichtteilnahme an dem Qualifizierungsrahmen zum Ausschluss von öffentlicher Förderung führe, die Teilnahme am Qualifizierungsrahmen als Einstellungsvoraussetzung festgelegt werden könne, die Qualifizierung auch und gerade in spezialisierten Feldern erfolgen müsse, die inhaltliche Steuerung unklar sei, große Gruppen von Lehrkräften/Dozentinnen und Dozenten Ansprüche auf höhere Entlohnung stellten und dass die Kostenfrage offen sei. Die folgende tabellarische Übersicht gibt einen kompakten Einblick in die Dimensionen und Argumente der Interviews:

Einschätzung der Grundidee <p>Positive Einschätzung</p> <p>Grundidee wird von der überwältigenden Mehrheit für gut erachtet, da</p> <ul style="list-style-type: none"> – ein Qualifizierungs- und Professionalisierungsproblem vorliegt, – die Qualifizierung in den Einrichtungen und von der Bildungspolitik unterbewertet bleibt. <p>Der Qualifizierungsrahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – führt zur Sicherstellung der Qualität, – gewährleistet eine Struktur, die dem lebenslangen Lernen gerecht wird, – ist eine Chance für die Mitarbeitenden hinsichtlich Absicherung und Beschäftigungsfähigkeit. <p>Negative Einschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zweifel an der Einführung von Standards – hohe Kosten – Integration vorhandener Zertifikate – Schwierigkeit ordnungspolitischer Eingriffe – unnötige Bürokratie
Modell <p>Zweistufiges Zertifikat und Vorgehen</p> <p>Wird für gut befunden, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> – es kompatibel mit anderen Verfahren (EPQ) ist, – ein Aufbauzertifikat notwendig ist. <p>Differenzierung ist notwendig, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anschlussfähigkeit an den Europäischen Qualifikationsrahmen und die Hochschulen gewährleistet sein muss, – sonst eine Verwässerung des Zertifikats zu vermuten ist.

Beurteilung der thematischen Teilbereiche/Inhalte

Der Dreiteilung in die Teilbereiche Management, Lehr-/Lerngestaltung und Beratung wird zugestimmt.

Hinweise auf die inhaltliche Präzisierung erfolgen für alle drei Bereiche.

Einschätzung Workload

Die Bewertungsgrundlage sollte an das ECTS angepasst sein, um die Anschlussfähigkeit an die Hochschule zu gewährleisten.

Zehn Tage werden für angemessen gehalten.

Anerkannte Veranstaltungen sollen mindestens einen Leistungspunkt umfassen.

Machbarkeit

Voraussetzungen

- gesellschaftliche/politische Anerkennung/Akzeptanz der Bedeutsamkeit von Qualifizierung
- Formulierung eines gesellschaftlichen/politischen Bedarfs
- Konsens über Trag- und Reichweite, Profil des Erwachsenenbildners, Qualifizierungsrahmen und Verbindlichkeit
- Integration der Wirtschaft
- Erhalt der Vielfalt des Ausbildungsmarktes (Win-win-Situation)
- Entwicklung eines tragfähigen Geschäftsmodells

Regelungsbedarf bezüglich Finanzierung

- Verständigung über die finanziellen Grundlagen
- Kopplung finanzieller, öffentlicher Förderung an den Nachweis der Qualifizierung
- Anspruch großer Gruppen auf höhere Entlohnung durch Teilnahme am Qualifizierungsrahmen

Umsetzung

Konkrete Umsetzungsvorschläge

- ordnungspolitische Regelung
- Selbstverpflichtung der Träger
- Weiterbildungspflicht
- Akkreditierung: standardisierte Beschreibung der Angebote und Bepunktung der angebotenen Veranstaltungen

Anerkennungsverfahren: Gestaltungsvorschläge

- Profilpass/Portfolio für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner
- Assessmentverfahren
- Verfassen eines Essays mit anschließender Beurteilung
- Anerkennung durch eine zentrale Stelle
- Lerngruppen mit Beratern/Mentoren
- Kopplung der Prüfung an spezifische Tätigkeiten
- Teilnahmebelege, schriftliche Stellungnahme und mündliches Gruppenkolloquium als Grundlage für die Ausstellung des Zertifikats
- Bepunktung der angebotenen Veranstaltungen

Abb. 1: Übersicht der Ergebnisse aus den Experteninterviews

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Expertinnen und Experten die Entwicklung und Umsetzung eines träger- und bereichsübergreifenden Qualifikations- und Kompetenzrahmens wünschenswert und machbar seien. Die benannten Schwierigkeiten und Hindernisse (inhaltliche Flexibilität, Finanzierung, Qualifikationsrahmen als Ausschlussgrund) können aus unserer Sicht – gemeinsam mit den Akteuren – bearbeitet und gelöst werden. Daher orientieren sich unser Modell und unsere Empfehlungen vor allem an den Kriterien Nachhaltigkeit, Transparenz, überschaubarer Verwaltungsaufwand, inhaltliche Flexibilität, Finanzierbarkeit und (institutioneller wie individueller) Nutzen (vgl. ausführlich Kraft; Seitter; Kollwe 2009).

3.4 Referenzmodell – Grundzertifikat und kontinuierliche Fortbildung

Als Ergebnis der Literaturanalysen und der Auswertung der Expertengespräche schlagen wir ein zweistufiges Modell vor, das zum einen aus einem Grundzertifikat besteht, das zentrale Kernkompetenzen für Lehrpersonal in der Weiterbildung bündelt, und zum anderen aus einem Fortbildungszertifikat, das individuelle und institutionelle Profilierungen zulässt. Die Zweistufigkeit schafft einerseits Standards und sichert Qualität im Kernbereich und bietet andererseits Flexibilität mit Blick auf Themen, neue Herausforderungen, veränderte Aufgabenfelder, institutionelle Besonderheiten und individuelle Qualifikationsvoraussetzungen der Lehrkräfte. Durch die Etablierung einer Fortbildungsspirale wird Qualität durch Professionalisierung kontinuierlich gesichert. Mit den zwei Stufen können auch die Anschlussfähigkeit an den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen hergestellt sowie die Anbindung an die und der Übergang zu den Hochschulen perspektivisch realisiert werden.

Grundzertifikat: Lehrkraft/Trainer/in in der Erwachsenenbildung

Das Grundzertifikat ist für alle Personen geeignet, die freiberuflich und/oder nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Mit dem Zertifikat wird dokumentiert, dass die Personen – über ihr spezifisches Fachgebiet hinaus – über grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse sowie Kernkompetenzen für die Arbeit in Einrichtungen der Weiterbildung verfügen. Das Grundzertifikat besteht aus drei thematischen Teilbereichen, wobei der Schwerpunkt klar auf dem Themenfeld „Lehren“ liegt. Dies begründet sich durch das zentrale Aufgabenfeld der Zielgruppe. Ergänzend sind weitere Themenfelder aus Management und Beratung von Bedeutung, die für die Arbeit in der Weiterbildung zunehmend grundlegend erforderlich sind.

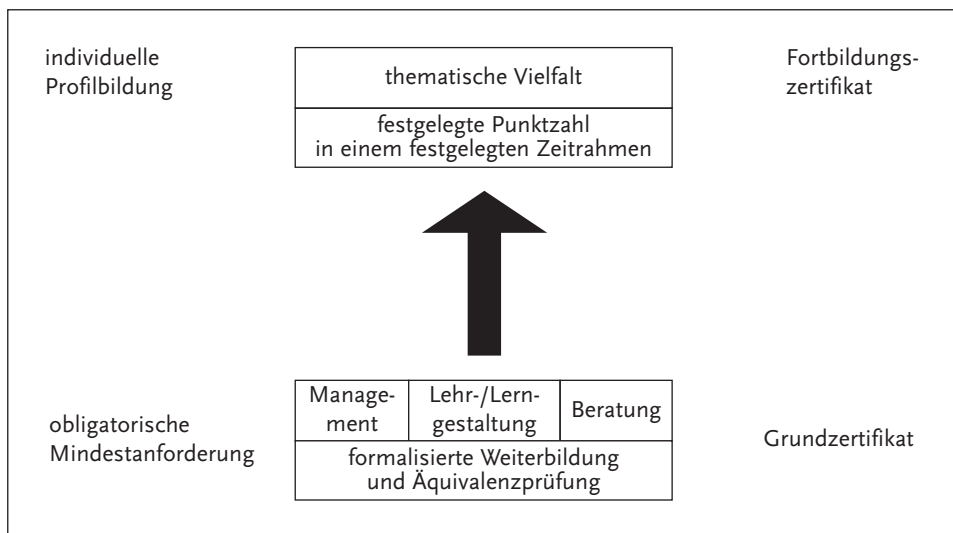


Abb. 2: Grundzertifizierung und kontinuierliche Fortbildung

Management <ul style="list-style-type: none"> • Strukturen und Finanzierung der Weiterbildung • Struktur der jeweiligen Einrichtung • Programmplanung • Drittmittelakquise 	Lehr-Lern-Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> • Planung von Kursen/Seminaren (Angebotserstellung, Organisation von Kursen, Mittelakquise, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in eigener Sache) • Durchführung von Kursen/Seminaren (Didaktik + Methodik, Lernen Erwachsener, Qualitätssicherung, Gruppendynamik) • Evaluation von Kursen/Seminaren • Zielgruppen- und Adressatenorientierung 	Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen der Beratung • Gesprächsführung • Zielgruppen- und milieuspezifische Beratung
---	--	--

Abb. 3: Inhalte der Themenbereiche des Grundzertifikats

Diese Aufgaben und Themenbereiche lassen sich jeweils in die Beschreibung von Kompetenzen übersetzen, wie beispielsweise bezogen auf das Tätigkeitsfeld „Planung und Durchführung von Kursen/Seminaren“ die Kompetenz „eigenständig Kurse im eigenen Fach zu planen, auszuschreiben, zielgruppenorientiert didaktisch und methodisch zu strukturieren und durchzuführen und zu evaluieren“ (vgl. ausführlich Kraft; Seitter; Kollwe 2009, Kraft 2008a).

Beim Grundzertifikat kann auf verschiedene bereits bestehende modulare Fortbildungsangebote zurückgegriffen und diese können integriert werden. Hierzu zählen beispielsweise die Angebote zur „Erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung“ der Landesverbände der Volkshochschulen, die „Berufseinführung Erwachsenenbildung“ der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildungsverbände sowie verschiedene „Train the Trainer“-Qualifizierungen der wirtschaftsnahen Verbände, der gewerkschaftsnahen Anbieter und der freien Anbieter. Aber auch weitere einzelne Fortbildungsangebote sowie bereits erworbene Zertifikate können und sollen – als Teilleistungen – hier anerkannt werden.

Fortbildungszertifikat

Neben dem Nachweis von Kernkompetenzen im Sinne einer verbindlichen Grundqualifizierung für alle in der Weiterbildung Tätigen erachten wir es als notwendig, auf einer zweiten Stufe eine kontinuierliche erwachsenenpädagogische Fortbildung zu implementieren. Für die Akzeptanz und Praktikabilität des Modells sehen wir es insbesondere als Vorteil an, die zweite Stufe nicht als eine verbindliche Vertiefung der Inhalte der ersten Stufe zu definieren, sondern die Inhalte der zweiten Stufe offenzulassen. Eine derartige Offenheit ermöglicht es sowohl den Individuen als auch den Einrichtungen, bedarfsgerechte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die dem eigenen Profil entsprechen bzw. für die Entwicklung eines erwünschten fachlichen Profils genutzt werden können. Die zweite Stufe erlaubt daher auch ganz unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten von pädagogisch-didaktischen und/oder fachlich-inhaltlichen Elementen – ausschließlich in die eine oder andere Richtung oder als unterschiedlich gewichtete Kombination je nach Bedarf und individueller Ausprägung. Die zweite Stufe kann so einerseits gezielt zur Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung oder Aktualisierung von individuellen Kenntnissen und Fertigkeiten genutzt werden und andererseits die schnelle und flexible Reaktion auf gesellschaftspolitische Herausforderungen gewährleisten.

Zur Dokumentation und Anerkennung der Fortbildung auf der zweiten Stufe sehen wir es als sinnvoll an, ähnlich wie in der Lehrer- bzw. Ärztefortbildung ein Punktesystem zu etablieren. Nach Absolvierung einer festgelegten Punktzahl in einem definierten Zeitraum kann ein Fortbildungszertifikat ausgestellt und so der Nachweis einer erfolgreichen kontinuierlichen Fortbildung erbracht werden. Der Einstieg in eine derartige „Fortbildungsspirale“ ist motivational niedrigschwellig und organisatorisch praktikabel. Er gewährt den Nutzerinnen und Nutzern vollständige inhaltliche Wahlfreiheit und dokumentiert gleichwohl durch den Nachweis der Fortbildungsaktivitäten Verbindlichkeit und Kontinuität. Auch für das Fortbildungszertifikat können die in großer Anzahl vorhandenen Fortbildungsangebote anerkannt und genutzt werden. Im Vergleich zu den Modellen in der Schweiz und Österreich bietet diese Konstruktion auch eine flexible und inhaltlich gestaltbare Passung zwischen Person, Einrichtung und Anforderungen.

Zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (Berufserfahrung) sind sowohl für das Grund- als auch für das Fortbildungszertifikat *praktikable Instrumente* einzusetzen. Auch hier ist es möglich, bereits entwickelte Instrumente – wie etwa das Portfolio für Lehrkräfte in der Volkshochschule – aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

3.5 Umsetzungsempfehlungen

Hinsichtlich der geographischen, inhaltlichen und personellen Umsetzungsreichweite gibt es unterschiedliche Varianten: die bundesweite Etablierung oder die Implementierung eines Regionalpilots, die Orientierung an einem Grundzertifikat und/oder der Einstieg in eine kontinuierliche Fortbildungsspirale, die Fokussierung auf die Gruppe der beruflichen Quereinsteiger oder die Ansprache aller in der Weiterbildung Beschäftigten. Auch wenn mit Blick auf diese Umsetzungsvarianten unterschiedliche Kombinationen denkbar sind, orientieren sich die nachfolgenden Empfehlungen an einer bundesweiten Etablierung eines nachhaltigen Fortbildungssystems.

Etablierung eines Systems nachhaltiger Professionalitätsentwicklung auf der Basis institutioneller Selbstverpflichtung und öffentlicher Finanzierungsanreize

Für die Etablierung eines Systems nachhaltiger Professionalitätsentwicklung empfiehlt es sich, die großen Dachverbände der Weiterbildung auf der Basis einer professionalitätsbezogenen Selbstverpflichtung zu integrieren. Dabei ist einerseits an die Bestrebungen einzelner (Landes-)Weiterbildaungsverbände als auch einzelner Einrichtungen anzuknüpfen, die – auf freiwilliger Basis – bereits für ihre Kursleiterinnen und Kursleiter eine erwachsenenpädagogische Basisqualifizierung durchgesetzt haben bzw. Fortbildungsangebote als ein Instrument der systematischen Personalentwicklung und Personalpflege auch unter dem Gesichtspunkt non-pagatorischer Gratifikation betrachten. Andererseits ist eine verbandliche Selbstverpflichtung auch unter bildungs- und ordnungspolitischen Gesichtspunkten funktional. Denn nicht nur die verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme fordern den Nachweis systematischer Personalentwicklung ein, sondern auch durch eine Reihe ordnungspolitischer Vorgaben wird von Einrichtungen in bestimmten Bereichen bereits ein expliziter Professionalitätsnachweis verlangt (so z. B. bei den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, bei Kursen der Gesundheitsbildung, die über die Krankenkassen finanziert werden etc.). Die institutionelle Selbstverpflichtung der Verbände kann insofern nahtlos an diese ordnungspolitischen Vorgaben anknüpfen und diese zu einem (freiwilligen) System professioneller Kompetenzentwicklung ausbauen. Schließlich sind etliche Verbände bereits gegenwärtig im Bereich der professionsbezogenen Fortbildungsangebote aktiv. Die Intensivierung der Bestrebungen für eine nachhaltige Professionalitätsentwicklung könnte daher für die Verbände ein bereits etabliertes Geschäftsfeld erweitern.

Die institutionelle Selbstverpflichtung zur nachhaltigen Professionalitätsentwicklung, die auf eine prozessuale Einführung setzt und die Verbände/Einrichtungen als die zentralen qualitätsorientierten Sozialisationsagenturen versteht, sollte allerdings durch öffentliche Finanzierungsanreize flankiert werden – etwa im Rahmen eines zeitlich begrenzten Programms zur (Ko-)Finanzierung der erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung von in der Weiterbildung Tätigen.

Hilfreich für den Verbindlichkeitsgrad der Selbstverpflichtung und für den Akzeptanzgrad bei den professionell Tätigen wäre nicht zuletzt die Koppelung der Fortbildungsaktivitäten an ein gestaffeltes Entgeltsystem (etwa dreistufig: ohne Grundqualifikation, mit Grundzertifikat, mit Fortbildungszertifikat).

Kombination von grundlegender (Grundzertifikat) und kontinuierlicher Fortbildung (Fortbildungszertifikat): Zeitvolumen

Um die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung nachhaltig zu sichern, empfehlen wir eine Kombination von erwachsenenpädagogischer Grundqualifizierung (Grundzertifikat) und kontinuierlicher Fortbildung (Fortbildungszertifikat; zur inhaltlichen Ausgestaltung vgl. 3.3).

Für das Erreichen des Grundzertifikats veranschlagen wir ein Minimum von zehn Fortbildungstagen (ein Tag für Management, zwei Tage für Beratung, sieben Tage für Lehr-/Lerngestaltung). Darüber hinaus sind für den Erhalt des Grundzertifikats eine schriftliche Reflexion sowie eine mündliche Prüfung (etwa Gruppengespräch) vorgesehen. Dies entspricht einem Arbeitsaufwand von insgesamt zehn ECTS (= 300 Stunden). Das Grundzertifikat sollte innerhalb von zwei Jahren erreicht werden.

Für die kontinuierliche Fortbildung empfehlen wir ein Volumen von 15 ECTS (= 450 Stunden) innerhalb von fünf Jahren. Dies bedeutet eine Arbeitsbelastung pro Jahr von drei ECTS (= 90 Stunden) und entspricht fünf bis sechs Fortbildungstagen pro Jahr inklusive Vor- und Nachbereitung oder vier Fortbildungstagen plus 30 Stunden Reflexion. Die Konkretion der einzelnen Elemente sollte mit den Partnern vereinbart werden (u. a. kursbezogene Fortbildung, medial gestützte Weiterbildung, Lektüre, Teilnahme an Tagungen, eigener Beitrag, Teilnahme an Web-Gruppe, Supervisionsgruppe, didaktische Werkstätten, Mobile Classrooms).

Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen

Sowohl für neu einzustellende Dozentinnen und Dozenten als auch für „Altdozentinnen“ und „Altdozenten“ besteht die Möglichkeit, ihre bereits vorhandenen Kompetenzen für eine Basisqualifizierung (Grundzertifikat) anerkennen zu lassen. Als Verfahren könnte etwa ein Instrument genutzt werden, wie es derzeit vom Deutschen Volkshochschulverband entwickelt wird (Kompetenzprofil [„Portfolio“] Lehren in der Volkshochschule). Abzuwarten bleiben auch die Vorschläge, die derzeit für die

Dozentinnen und Dozenten im Bereich der Integrationskurse entwickelt werden. In einem standardisierten „Portfolio“ für Lehrkräfte in der Weiterbildung können sowohl bereits vorhandene Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen als auch informell erworbene Kompetenzen dokumentiert werden. Das Portfolio sollte in den Einrichtungen vor Ort beraten und erstellt werden, so dass es auch als ein systematisches Instrument für die Personalentwicklung verwendet werden kann. Damit würde sich auch der Arbeitsaufwand der Zertifizierungsstelle reduzieren.

Erfassung der Fortbildungsangebote

Zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung der Fortbildungsangebote ist der Aufbau einer entsprechenden Datenbank erforderlich. Ausgangspunkt für eine derartige Datei könnte die Datenbank „QUALIDAT“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sein. Die Anerkennung der Angebote muss durch Prüfverfahren zur Gleichwertigkeit bzw. über Bestimmung von Gütekriterien gesichert werden. Ein derartiges Verfahren würde auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung der Angebote leisten.

Einrichtung einer Zertifizierungsstelle

Notwendig ist die Einrichtung einer Zertifizierungsstelle, die unter anderem folgende Aufgaben wahrzunehmen hätte: Aufbau und Pflege der Fortbildungsdatenbank, die Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen (dokumentiert in einem standardisierten Portfolio), Abnahme der Schlussprüfung (Grundzertifikat), Ausstellung des Fortbildungszertifikats (alle fünf Jahre). Die Zertifizierungsstelle sollte träger- und verbandsübergreifend konstituiert sein und folgende Kriterien erfüllen: bundesweiter Verband bzw. Einrichtung mit bundesweiter Ausstrahlung, eigene fachliche Expertise (Arbeitsschwerpunkt, Personal), organisatorische Erfahrung, hohe Akzeptanz in der Weiterbildungsszene, Erfahrung im operativen Umgang mit der Weiterbildungspraxis. Die Zertifizierungsstelle kann Teile ihrer Aufgaben (z. B. die Erstellung der Portfolios) auf regionale Stellen delegieren (ähnlich wie beim Profilpass). Diese Regionalstellen hätten dann die Aufgabe, neben der operativen Unterstützung (z. B. die Erstellung und Überprüfung der individuellen Portfolios) auch Fragen wie etwa die Anschlussfähigkeit der Fortbildung an hochschulische Angebote voranzutreiben.¹⁰

Finanzierung

Zur Finanzierung empfehlen wir eine Mischkalkulation von einrichtungsbezogenen Gebühren bei institutioneller Akkreditierung und/oder Maßnahmenakkreditierung (Anmeldung der Einrichtungen bei der und Aufnahme von Angeboten in die Fortbil-

¹⁰ Derartige Fragen sind nur länderspezifisch bearbeitbar, da die hochschulrechtlichen Voraussetzungen und/oder universitären Vorgaben nur im konkreten regionalen und lokalen Umfeld zu klären sind.

ungsdatenbank) sowie von individuellen Gebühren beim Fortbildungszertifikat (alle fünf Jahre) bzw. beim Ausstellen des Grundzertifikats (einmalig).

Die Zertifizierungsstelle bedarf einer institutionellen Grundförderung. Des Weiteren sollten die kursbezogenen Kosten für den Erwerb des Grundzertifikats durch ein zeitlich befristetes Bundesprogramm kofinanziert werden.

Fördermöglichkeiten für eine individuelle Refinanzierung der Kosten im Rahmen von neuen Konzepten wie der Bildungsprämie sollten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer systematisch genutzt werden.

3.6 Perspektiven für das weitere Vorgehen

Für die Umsetzung der unter Kapitel 3.5 formulierten Aspekte stehen aus unserer Sicht folgende Arbeitsschritte an:

- Inhaltliche Ausarbeitung der Grundzertifizierung und eines Konzeptes für die kontinuierliche Fortbildung (Punktesystem),
- Ausarbeitung eines Instruments zur Erfassung und Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen (Auswertung vorhandener Instrumente im Hinblick auf Praktikabilität),
- Erfassung der Fortbildungsangebote, Gleichwertigkeitsprüfung und Erstellung eines Gütesiegels,
- Einrichtung einer Zertifizierungsstelle,
- Erarbeitung eines tragfähigen Geschäftsmodells,
- Lobbyarbeit.

Für diese Arbeitsschritte ist aus unserer Sicht ein auf drei Jahre ausgelegtes *Entwicklungs-, Implementierungs- und Forschungsprojekt* notwendig, das von Anfang an eng mit Akteuren der Weiterbildung kooperiert und durch einen Beirat oder eine Konzeptgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern aus den Weiterbildungsverbänden und Hochschulen beraten wird. Die Entwicklung der inhaltlichen Konzepte und Instrumente sollte aus unserer Sicht von Anfang an eng verbunden werden mit der empirischen Frage nach den Erfolgsbedingungen der individuellen berufsbiographischen Kompetenzentwicklung des erwachsenenpädagogischen Personals. Denn die Optimierung der Aus- und Fortbildung (im Sinne der von uns angedachten Kombination von Grundqualifizierung und kontinuierlicher Fortbildung) kann nur gelingen, wenn sie auf einer möglichst genauen Kenntnis der berufsbiographischen Kompetenzentwicklung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern basiert – etwa durch die kontrastive Erforschung des professionellen Handelns von „Berufsnovizen“ und „Berufskönnern“ auch und gerade mit Blick auf unterschiedlich absolvierte Formen der beiläufigen Reflexion und/oder institutionalisierten Fortbildung. Instrumente wie etwa das angedachte Portfolio für Lehrpersonen zur Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen könnten auf einer derartigen Grundlage deutlich zielgerichteter eingesetzt werden.

Literaturhinweise

- Bastian, H.; Meisel, K.; Nuissl von Rein, E.:** Kursleitung an Volkshochschulen, Bielefeld 2004
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn, Berlin 2006; http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Zugriff am 08.01.2009)
- Bosche, B.; Kreft, A.:** Auswertung Gutachterinterviews. Unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 2006
- Gieseke, W.; Reich, R.:** Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U.; Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung, Oldenburg 2006, S. 35–140
- Gruber, H.; Harteis, Ch.; Kraft, S.:** Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 2004
- Hartz, St.; Schrader, J.:** Bericht der Universität Tübingen zum ersten Messzeitpunkt S der Systemevaluation. Unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 2006
- Hopf, Ch.; Schmidt, Ch. (Hrsg.):** Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim, 1993; <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf> (Zugriff am 22.01.2008)
- Kraft, S.:** Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, DIE-Reports zur Weiterbildung 2006; http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Zugriff am 08.01.2009)
- Kraft, S.:** Erwachsenenpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. In: Berufsbildung, 62. Jahrgang, Heft 111 2008, S. 16–18
- Kraft, S.:** Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden 2009, in Druck
- Kraft, S.; Seitter, W.:** Konstruktive Annäherungen an EQF und DQR. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15. Jahrgang 2008, H.IV, S. 39–42
- Kraft, S.; Seitter, W.; Kollwe, L.:** Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals, Bielefeld 2009
- Krekel, E.M.; Beicht, U.:** Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität. In: Bardeleben, R.v. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität, Bielefeld 1995 S. 137–149
- Meisel, K.:** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe, Berlin 2005, S. 19–28
- Peters, R.:** Erwachsenenbildungsprofessionalität, Bielefeld 2004
- Schwarz, B.:** Der Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung – Das FWL Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz, Weinheim 2000, S. 27–82
- Schüßler, I.; Mai, J.:** Weiterbildung pädagogischer Professionals in Europa. Situation, Strategien, System. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31. Jahrgang, 2008, H.2, S. 69–82
- Seitter, W. (Hrsg.):** Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden 2009
- Tippelt, R.; von Hippel, A.:** Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuentwicklung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U.; Siebers, R.: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Münster u.a. 2007, S. 118–129

Lernen vor Ort

Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen

ROLAND KAEHLBRANDT, WILFRIED LOHRE

Zusammenfassung

Aus der Arbeit des Innovationskreises Weiterbildung ist die Initiative „Lernen vor Ort“ entstanden, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit deutschen Stiftungen getragen wird. Mit dem Programm werden Kommunen ermutigt, vor Ort ein stimmiges und integriertes System für Lebenslanges Lernen zu entwickeln, damit die Bildungsbiographien der Bürgerinnen und Bürger erfolgreich gestaltet werden können. Ein kohärentes Bildungsmanagement soll dazu beitragen, die wirtschaftliche und soziale Entwicklung vor Ort zu sichern und die fragmentarisierten Zuständigkeiten in einer Verantwortungsgemeinschaft zusammenzuführen. Die in einem nationalen Stiftungsverbund zusammengeschlossenen Stiftungen bringen ihre lokalen Netzwerke, ihre fachliche Expertise und ihre Erfahrungen in die Unterstützung der Kommunen ein und stehen in lokalen Grundpatenschaften oder in Themenpatenschaften in sympathischer Halbdinstanz an der Seite der Kommunen. Mit der gemeinsamen Initiative entsteht eine in dieser Dimension einmalige öffentlich-private Partnerschaft zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Ländern, den Kommunen und zahlreichen Stiftungen.

1 Zivilgesellschaftliches Engagement für gute Bildung in der Region

Die Initiative „Lernen vor Ort“ ist im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung entstanden, in den zwei Vertreter deutscher Bildungstiftungen berufen waren¹.

¹ Dr. Roland Kaehlbrandt zunächst für die Gemeinnützige Hertie-Stiftung und dann für die Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt, und Dr. Christof Eichert zunächst für die Bertelsmann Stiftung und dann für die Gemeinnützige Hertie-Stiftung.

Gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und weiteren Stiftungen wurde die Idee zu einem Programm vorangebracht und präzisiert. In der gemeinsamen Initiative werden die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf konkret aufgegriffen. Insbesondere nimmt sie Bezug auf die Empfehlung „Lernen in der Stadt/Region“: „Bildung ist ein zentraler Motor für die Regionalentwicklung. Regionen müssen darin unterstützt werden, integrierte, regionale Bildungskonzepte zu entwickeln, die die Gesamtbiographie der Individuen und das Lernen im Lebenslauf in den Fokus nehmen. Durch die Zusammenführung der bildungsrelevanten Zuständigkeiten in der Region kann die Qualität der Bildungsangebote vor Ort gestärkt, das Erreichen von Zielgruppen verbessert und das Zusammenwirken der Akteure erleichtert werden.“ (BMBF 2008a) Mit dem Programm „Lernen vor Ort“ unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit deutschen Stiftungen erstmalig in Deutschland ausgewählte Kommunen darin, ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf vor Ort zu entwickeln und umzusetzen (BMBF 2008b).

Die Besonderheiten des Programms „Lernen vor Ort“ bestehen darin, dass von der Planung bis zur Implementierung das zivilgesellschaftliche Engagement in Form von zahlreichen deutschen Stiftungen einbezogen und somit eine in der Dimension einzigartige öffentlich-private Partnerschaft von Beginn an angestrebt wird. Inhaltlich zielt die gemeinsame Initiative deutlich auf eine Verbesserung der Managementstrukturen vor Ort, um die Probleme vielfältiger Zuständigkeiten im Bildungsbereich zugunsten einer Verantwortungsgemeinschaft zu überwinden.

1.1 Ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort muss sein

Der Aufbau oder die Weiterentwicklung eines kohärenten Bildungsmanagements vor Ort muss vor allem deswegen gefördert werden, weil erfolgreiche Bildungsbiographien sich am ehesten vor Ort, im unmittelbaren Lebens- und Lernraum der Bürgerinnen und Bürger gestalten lassen. Der unmittelbare Bezugsrahmen für jede Bildungsbiographie ist die Kommune. Bildung im Lebenslauf beginnt in der Familie und setzt sich über die Kindertagesstätten, über die schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen in der Kommune und über die berufliche Ausbildung und das Studium fort. Bildung im Lebenslauf schließt stärker denn je auch die berufliche und allgemeine Weiterbildung bis ins hohe Alter ein. Die Vielfältigkeit und Transparenz der örtlichen Bildungsangebote sowie ihr auf Anschlussfähigkeit orientiertes Zusammenwirken sind Grundvoraussetzungen für eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung und eine Verbesserung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsphasen.

Ein funktionierendes Bildungsmanagement vor Ort ist für die Kommunen auch deshalb wichtig, weil Bildung besonders unter Berücksichtigung des demographischen Wandels zum wesentlichen Standortfaktor geworden ist. Einerseits tragen gut ausge-

bildete, kreative und fantasievolle Bürgerinnen und Bürger zur Wettbewerbsfähigkeit und damit zur wirtschaftlichen Entwicklung einer jeden Kommune bei. Andererseits werden auch die soziale Entwicklung und die demokratische Kultur einer Region erheblich durch ein hohes Bildungsniveau beeinflusst.

Nicht zuletzt ist ein kohärentes Bildungsmanagement vonnöten, weil die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich vor Ort zersplittert und fragmentarisiert sind. Damit aber das Lernen im Lebenslauf erfolgreich sein kann, müssen die verschiedenen Bildungsstationen und Bildungsangebote vor Ort wie ein stimmiges, integratives System aufeinander bezogen und abgestimmt sein. Die unterschiedlichen Institutionen und Anbieter müssen ungeachtet ihrer Zuständigkeiten im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft zusammenwirken, damit optimale Lern- und Lebenschancen für alle Bürgerinnen und Bürger in der Kommune möglich sind (Lohre 2007).

1.2 Stiftungen als Partner von Staat und Kommunen

Bei der Entwicklung eines kohärenten Bildungswesens vor Ort kommt es nicht nur darauf an, die bildungsrelevanten kommunalen Zuständigkeiten und die überörtlichen Zuständigkeiten vor Ort zusammenzuführen. Auch die Einbeziehung des zivilgesellschaftlichen Engagements ist von großer Bedeutung. Stiftungen haben als Akteure der Bürgergesellschaft gezeigt, dass sie ihre Unabhängigkeit zu nutzen verstehen, um neue Wege als Impulsgeber für Bildungsinnovation zu beschreiten. Sie haben in den letzten Jahren viele wichtige Bildungsthemen vorangebracht, von der frühkindlichen Bildung bis zur Zuwandererintegration. Stiftungen sind insbesondere an ihren Standorten bestens vernetzt und haben eine gute Kenntnis der örtlichen Bildungslandschaft. Deshalb haben 28 deutsche Stiftungen den Stiftungsverbund „Lernen vor Ort“ gegründet. Die daran beteiligten Stiftungen werden ihre Kenntnisse und Erfahrungen den am Programm beteiligten Kommunen zur Verfügung stellen. Damit entsteht eine einzigartige öffentlich-private Partnerschaft und Lerngemeinschaft zwischen Stiftungen, Kommunen und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung – zum Nutzen der Bürgerinnen und Bürger. Deutsche Stiftungen, die im Bildungsbereich tätig sind, werden in diesem Programm gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung die ausgewählten Standorte auf ihrem Weg unterstützen. Dem Stiftungsverbund gehören große, mittlere und kleine Stiftungen an, die im Bildungsbereich über weitgreifende Erfahrungen verfügen und zivilgesellschaftliche Unabhängigkeit und Innovationsfähigkeit mitbringen. Die Partnerschaft mit Stiftungen hilft den Kommunen, neue Wege zu gehen. Die teilnehmenden Stiftungen werden ihrerseits die Gelegenheit nutzen, an der Entwicklung exzellenter Standorte des Lernens mitzuwirken und daraus wichtige Anregungen für ihre eigene Impulstätigkeit zu ziehen. Ferner werden sie wichtige Partner und Mitgestalter einer umfassenden Reformanstrengung mit Breitenwirkung sein.

2 Die wesentlichen Aufgabenbereiche des Programms

Da die Kommune den wesentlichen Bezugsrahmen für das Lernen im Lebenslauf darstellt, hat sie auch eine zentrale Gestaltungsverantwortung. Mit dem Programm werden Kreise und kreisfreie Städte dabei unterstützt,

- die auf verschiedenen Zuständigkeitsebenen und -bereichen verteilten bildungsrelevanten Akteure und Aktivitäten vor Ort zu bündeln und zu koordinieren;
- Ansprechpartner in Bildungsfragen für die Bürgerinnen und Bürger, für Träger und Institutionen sowie für die regionale Wirtschaft zu sein;
- eine Zukunftsvision für den eigenen Bildungsstandort und damit für die Kommune zu entwickeln.

Die Initiative „Lernen vor Ort“ will Kreise und kreisfreie Städte dazu ermutigen, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln oder weiterzuentwickeln und dabei mit Schlüsselakteuren der Bildung zu kooperieren. Zur Bearbeitung und Umsetzung dieser zentralen Zielstellung sind den Kommunen vier Aufgabenbereiche *verpflichtend* vorgegeben (vgl. Förderrichtlinien des Programms „Lernen vor Ort“ unter www.lernen-vor-ort.info):

- (1) Kommunales Bildungsmanagement
- (2) Kommunales Bildungsmonitoring
- (3) Bildungsberatung
- (4) Bildungsübergänge

Die vier Aufgabenbereiche machen deutlich, dass es sich bei dem Programm „Lernen vor Ort“ in erster Linie um ein Strukturprojekt handelt, bei dem es darauf ankommt, diejenigen Entscheidungs- und Handlungsstrukturen vor Ort zu entwickeln, die notwendig sind, um nachhaltig und systematisch das örtliche Bildungswesen in seiner ganzen Breite und zum Vorteil für jede Bürgerin und jeden Bürger zu gestalten und zu steuern. Dabei kann es nicht darum gehen, neue hierarchische Ebenen oder größere bürokratische Hemmnisse aufzubauen.

Um auch inhaltliche Auswirkungen anzustreben, die über die zu entwickelnden Strukturen abgesichert werden sollen, werden im Programm fünf weitere Aufgabenbereiche benannt, in denen das kommunale Bildungsmanagement wirksam werden soll. In zwei dieser weiteren Aufgabenbereiche sollen die Kommunen eine spezifische Profilierung anstreben und die Steuerungsstrukturen erproben.

2.1 Kommunales Bildungsmanagement

Der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements ist das zentrale Aufgabenfeld des Programms. Hier werden die strukturellen Elemente entwickelt, die für ein kohärentes Bildungswesen vor Ort notwendig sind. Ohne die tradierten Zuständigkeiten ändern zu wollen, sollen die verschiedenen Akteure mit ihren eigenen Zuständigkeiten eingebunden und in einem gemeinsam verantwort-

ten Bildungsmanagement zusammengeführt werden, damit eine qualitative und quantitative Verbesserung der Angebotsstrukturen im Bildungsbereich mit einer stärkeren Ausrichtung auf die Nutzerinnen und Nutzer erreicht wird. Im Vordergrund soll nicht mehr die Frage stehen: „Wer ist *zuständig?*“. Vielmehr muss vor Ort die gemeinsame Überzeugung vorherrschen: „Wir sind gemeinsam *verantwortlich!*“. Damit soll eine konsensorientierte gemeinsame Steuerung des Bildungswesens vor Ort durch Vertreterinnen und Vertreter bisher getrennt agierender Ressorts und Entscheidungsebenen sowie unterschiedlicher Handlungslogiken entwickelt und strukturell abgesichert werden. Ein so verstandenes kommunales Bildungsmanagement knüpft an die Überlegungen zur „Governance“ (Benz u. a. 1999) an und überträgt sie zugleich auf den Bildungsbereich (Altrichter u. a. 2007). Da der Kooperationswille der Beteiligten vorausgesetzt wird, hängt es von den regionalen Besonderheiten ab, welche organisatorische Form und welcher organisatorische Kern sich dabei als sinnvoll herausstellen werden. Eine Blaupause für eine geeignete Struktur gibt es jedenfalls nicht. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Partner lässt aber erwarten, dass im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ neue Formen öffentlich-privater Partnerschaft erprobt und zum Erfolg geführt werden können.

Die beteiligten Stiftungen und der Stiftungsverbund werden ihr Wissen auch im Bereich nicht hierarchischer Steuerungsstrukturen für die Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements zur Verfügung stellen. Dabei werden die Stiftungen vor allem das in der Kommune vorhandene zivilgesellschaftliche Engagement aktivieren.

2.2 Kommunales Bildungsmonitoring

Ein erfolgreiches kommunales Bildungsmanagement muss sich kontinuierlich auf eine systematisch erfasste und entsprechend aufbereitete Datenbasis über das Bildungswesen vor Ort, über die Rahmenbedingungen und Verlaufsmerkmale sowie über Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen stützen können. Dabei müssen die Informationen die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung genauso einschließen wie die allgemeine und berufliche Bildung, die außerschulische und hochschulische Bildung sowie die Weiterbildung im Erwachsenenalter. Kommunen müssen darin unterstützt werden, ein kommunales Bildungsmonitoring einzuführen und zu erproben, damit das notwendige Steuerungswissen generiert bzw. erweitert und das Handeln vor Ort begründbarer und zielgerichteter gestaltet werden kann. Das kommunale Bildungsmonitoring leistet dabei das kontinuierliche Beobachten und die systematische Analyse des örtlichen Bildungswesens. Darüber hinaus ermöglicht es eine Systemkontrolle anhand von Benchmarks sowie eine Systemdiagnose. Das dazu erforderliche Instrumentarium sollte bundesweit bereitgestellt werden, um die Entwicklungsanstrengungen zu konzentrieren. Es sollte so einfach und flexibel handhabbar sein, dass kommunalspezifische Entwicklungsstände, Problemstellungen und Besonderheiten angemessen Berücksichtigung finden können. Ein kommunales Bildungsmonitoring wird sich auf empirisch fundierte Indikatoren stützen müssen, die eine verlässliche thematische Orientierung im Zeitverlauf bieten, wobei

eine Konzentration auf wesentliche Kernindikatoren sinnvoll erscheint (vgl. Autorengruppe Kommunales Bildungsmanagement in diesem Band).

Der Stiftungsverbund wird sich inhaltlich an der zentralen Entwicklung eines geeigneten Konzeptes und des entsprechenden Instrumentes zur kommunalen Anwendung beteiligen, und die teilnehmenden Stiftungen werden ihr Erfahrungswissen sowie ihre moderative Kompetenz in der Anwendung von Monitoringsystemen im Bildungsbereich einbringen.

2.3 Bildungsberatung

Wenn vor Ort die individuellen Bildungsbiographien über ein besseres Bildungsmanagement erfolgreicher gestaltet werden sollen, dann müssen die verschiedenen, bereits vorhandenen Systeme der Bildungsberatung besser miteinander verknüpft bzw. ausgebaut werden. Eine Optimierung der örtlichen Bildungsberatung zu einem ganzheitlichen Beratungssystem, das allen Bürgerinnen und Bürgern in jeder Entwicklungs- und Altersstufe den Zugang zu den vielfältigen Bildungsangeboten leichter macht, schließt das Angebot von Verfahren zur individuellen Kompetenzfeststellung genauso ein wie eine größtmögliche Transparenz über die Beratungs- und Bildungsangebote in der Kommune. Um zu einem gut funktionierenden Beratungssystem vor Ort zu gelangen, muss das beratende Personal nach träger- und bereichsübergreifenden Qualitätsstandards ausgebildet und professionalisiert werden. Die örtliche Bildungsberatung muss dazu beitragen, dass jede Bürgerin und jeder Bürger zu jedem Zeitpunkt ihres bzw. seines Lebens darin unterstützt wird, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten Informationsbasis eigenständig treffen zu können.

Die beteiligten Stiftungen und der Stiftungsverbund werden ihr Wissen und ihre moderative Kompetenz bei der Entwicklung der Informationssysteme und der synergiestiftenden Integration von träger- und bereichsspezifischen Beratungsangeboten zur Verfügung stellen sowie zur Verknüpfung mit den vorhandenen bürgerschaftlichen Aktivitäten beitragen.

2.4 Bildungsübergänge

In den vergangenen Jahren wurden bereits vielfältige Anstrengungen unternommen und zahlreiche Projekte durchgeführt, um insbesondere den Übergang von der Schule in den Beruf für die Jugendlichen zu verbessern. Es ist jedoch die Aufgabe eines besseren kommunalen Bildungsmanagements, *alle* Bildungsübergänge, das heißt auch die vom Elternhaus in die Kindertagesstätten, in die Grundschulen und in die weiterführenden Schulen sowie die in die Berufsausbildung und in die Hochschulen systematisch in den Blick zu nehmen. Auch die Übergänge in die allgemeine und berufliche Weiterbildung und wieder in das Arbeitsleben müssen systematisch verbessert werden. Es sind jedoch vielfach allzu große Verluste an den Schnittstellen des Bil-

dungswesens festgestellt worden, so dass eine Bildungsbiographie ohne Brüche weiterhin eine Vision bleibt. Die fehlende Abstimmung der oft sehr unterschiedlichen pädagogischen Konzepte, Unklarheit über die teilweise unterschiedlichen Zielsetzungen, die bisweilen bruchstückhaften Informationen über alternative Bildungswege und Bildungsangebote sowie eine oftmals unsystematische Bildungsberatung stehen der erfolgreichen Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie häufig im Wege. Um insbesondere Bildungs- und Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen und die Bildungsbeteiligung insgesamt zu steigern, kommt es darauf an, dass die vor Ort beteiligten Akteure besser kooperieren und die Kooperation angemessen koordiniert und gesteuert wird.

Gerade an dieser Stelle verfügen die Stiftungen über große Erfahrungen, die sie in zahlreichen Projekten gewonnen haben. Diese Kenntnisse werden sie zur Unterstützung der Kommunen und zum Aufbau eines systematischen Bildungsmanagements vor Ort einbringen.

2.5 Weitere Aufgabenbereiche

Das Programm „Lernen vor Ort“ ist eindeutig auf strukturbildende Maßnahmen vor Ort orientiert, aber diese Strukturentwicklung muss vor dem Hintergrund folgender Themenfelder, insbesondere im Bildungsbereich, erfolgen:

- a) Demographischer Wandel
- b) Integration und Diversitätsmanagement
- c) Familienbildung/Elternarbeit
- d) Demokratie und Kultur
- e) Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft

Diese weiteren Aufgabenbereiche können ebenso wie die verpflichtenden Aufgabenfelder nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr sind sie integraler Bestandteil eines übergreifenden kommunalen Bildungskonzeptes.

Selbstverständlich sind alle weiteren Aufgabenbereiche direkt oder indirekt bildungsrelevant, jedoch ist in diesen thematischen Kontexten ein kommunal unterschiedlich großer Handlungsbedarf festzustellen. Der demographische Wandel wirkt sich in der einen Kommune stärker aus als in einer anderen und erfordert somit spezielle Entwicklungsschritte. Die bereits eingeleiteten Entwicklungsmaßnahmen sind von Kommune zu Kommune unterschiedlich weit fortgeschritten, so dass sich spezifische Aufgabenschwerpunkte ergeben und bereits begonnene Entwicklungsarbeiten vertieft fortgesetzt oder intrakommunal ausgeweitet werden müssen.

3 Der Beitrag der Stiftungen

Im Programm „Lernen vor Ort“ sollen Kreise und kreisfreie Städte mit den Schlüsselakteuren der Bildung kooperieren. Dabei will die gemeinsame Initiative auf

systematische Weise die fruchtbare Verbindung von Kommunen mit Stiftungen fördern: Jede beteiligte Kommune soll mindestens eine Stiftung als Paten an ihrer Seite haben. Die Unterstützung durch die Stiftungen kann sich in lokalen Grundpatenschaften oder in Themenpatenschaften ausdrücken. Durch diese öffentlich-private Kooperation kann eine einzigartige Schubkraft für das Lernen vor Ort entstehen.

Die Beteiligung der Stiftungen wird durch eine neuartige Zusammenarbeit mit einem Stiftungsverbund gestärkt, um mit den staatlichen und kommunalen Partnern ein aufeinander abgestimmtes, leistungsfähiges Bildungssystem vor Ort gemeinsam auf den Weg zu bringen.

3.1 Mitgliedschaft im Stiftungsverbund

Die beteiligten Stiftungen bilden einen Stiftungsverbund. Ihm gehören zunächst alle Gründungspartnerinnen und -partner der Initiative an, die aus dem Stiftungswesen kommen. Der Stiftungsverbund wird im Laufe des Projekts weitere Stiftungen aufnehmen, die sich den Kommunen als Paten an die Seite stellen. Im Stiftungsverbund werden die Erfahrungen ausgetauscht und die notwendigen Absprachen getroffen, die zu einer optimalen Unterstützung und Begleitung aller Standorte erforderlich sind. Der Verbund ist zugleich Partner des programmtragenden Bundesministeriums für Bildung und Forschung; er beteiligt sich auch an der strategischen Steuerung des Programms.

3.2 Lokale Grundpatenschaft

Mit der Übernahme einer lokalen Grundpatenschaft erklärt eine private Stiftung ihre Bereitschaft, eine Kommune beim Aufbau eines kohärenten kommunalen Bildungswesens zu unterstützen. Hierzu vereinbaren Stiftung und Kommune zum Programmstart individuell eine Kooperation. In den Grundpatenschaften konzentrieren sich die Stiftungen nicht auf die Unterstützung der Kommunen in einzelnen Aufgabenbereichen des Programms oder in regionalen Teilbereichen des Standortes. Eine Grundpatenschaft zielt darauf ab, die geförderte Kommune als Ganzes zu begleiten und zu unterstützen. Sie soll dazu beitragen, die Nachhaltigkeit des begonnenen Prozesses in der Weiterentwicklung des Bildungssystems zu sichern.

Bei einer Grundpatenschaft können die Unterstützungsleistungen der Stiftung grundsätzlich darin bestehen, dass sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Organisationskraft zur Verfügung stellen, um unter anderem

- als unabhängige Moderatorin zu wirken,
- ihre Expertise in den Entwicklungsprozess einzubringen,
- die Nachhaltigkeit der Entwicklungsarbeiten zu festigen und
- bei der Anbahnung und Vereinbarung weiterer öffentlich-privater Partnerschaften zu helfen.

Für besonders innovative Entwicklungsaufgaben können die Stiftungen auch finanzielle Mittel zur Verfügung stellen. Grundsätzlich können Stiftungen und Kommunen die konkreten Formen ihrer Zusammenarbeit frei vereinbaren.

Bei einer lokalen Grundpatenschaft stehen die Stiftungen in „sympathischer Halbdistanz“ zur Kommune und bleiben in ihrem bürgerschaftlichen Engagement unabhängig. Sie verfügen nicht über eine Musterlösung oder „Blaupause“ für die anstehende Entwicklungsaufgabe, sondern erklären sich bereit, an einer adäquaten Lösung für ein angemessenes kommunales Bildungsmanagement beratend und unterstützend mitzuwirken.

Eine lokale Grundpatenschaft für eine Kommune kann auch durch mehrere Stiftungen wahrgenommen werden, die dann einen örtlichen „Stiftungsverbund“ bilden. Mindestens eine dieser Stiftungen vertritt den örtlichen Stiftungsverbund auf nationaler Ebene.

3.3 Themenpatenschaft

Mit der Übernahme einer Themenpatenschaft erklärt eine private Stiftung ihre Bereitschaft, mehreren oder allen Kommunen ihr Erfahrungswissen in einem bestimmten Themengebiet zur Verfügung zu stellen. Hierzu vereinbaren Stiftung und Kommune zu Beginn oder während der Durchführung des Programms individuell eine Kooperation.

Eine Themenpatenschaft meint die Unterstützung mehrerer oder aller interessierten Kommunen bei der Implementierung erfolgreicher Entwicklungsbausteine in einem spezifischen Aufgabenbereich des Programms, in dem die Kommunen eine besondere Profilierung anstreben. Bei einer Themenpatenschaft können die Unterstützungsleistungen der Stiftung darin bestehen, dass sie ihr Erfahrungswissen und ihre Organisationskraft zur Verfügung stellen, um

- ihre erfahrungsgestützte Expertise in diesem Themengebiet den interessierten Kommunen zur Verfügung zu stellen und somit ihr Wissen zu transferieren,
- ihre erfolgreichen und themengebundenen Entwicklungsmodule bekannt zu machen und
- die Nachhaltigkeit der Entwicklungsarbeiten in diesem Themengebiet zu festigen.

Für besonders innovative Entwicklungsaufgaben können die Stiftungen auch finanzielle Mittel zur Verfügung stellen.

Bei einer Themenpatenschaft verfügen die Stiftungen über Kenntnisse erfolgreich erprobter Lösungsansätze für die anstehende Entwicklungsaufgabe, wobei eine Themenpatenschaft für die Kommunen auch durch mehrere Stiftungen wahrgenommen werden kann, wenn diese Stiftungen erfolgreiche Bausteine gemeinsam transferieren wollen.

3.4 Die Chancen für die Stiftungen

Die aktive Mitarbeit in der Initiative „Lernen vor Ort“ bietet große Chancen: Hier kann eine Zusammenarbeit neuer Größenordnung und Systematik entstehen, in der Stiftungen lernen, bei aller Verschiedenheit der einzelnen Profile und Methoden gleichwohl systematisch an ausgewählten Standorten – das heißt sichtbar, konkret, nachvollziehbar – in der Bildungsinnovation zusammenzuarbeiten. Hier kann ein Bildungsnetzwerk entstehen, das erprobte Lösungen zu einer Vielzahl von zentralen Bildungsthemen anbieten kann und dadurch eine neuartige Schubkraft für Innovation gewinnt, die die einzelnen Stiftungen nicht entfalten können. Die lokale Rückbindung der Stiftungsinnovationen sorgt gleichzeitig für Bodenhaftung.

Der Stiftungsverbund kann selbst Ideenreichtum, neuartige Kombinationen und Kooperationen, mit anderen Worten: Kreativität entfalten. In der Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Ländern und den Kommunen liegt die große Chance: Die erfolgreiche Bildungsarbeit der Stiftungen kann systematischer als bisher mit öffentlichen Anstrengungen verknüpft werden und sie könnte dadurch in der Fläche und in der Tiefe eine größere Wirkung entfalten.

Stiftungen haben keine Macht; aber sie sollen durchaus positiven Einfluss entfalten. Das Programm „Lernen vor Ort“ bietet eine Gelegenheit dazu.

Literaturhinweise

Altrichter, H. u.a.: Educational Governance, Wiesbaden 2007, S. 231–258

Benz, A. u.a.: Regionalisierung, Theorie – Praxis – Perspektiven, Opladen 1999

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008a, S. 27

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Dokumentation Zukunft (der) Weiterbildung – Strategien zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Fachkongress am 6. und 7. November 2007 in Ahlen/Westfalen, Bonn/Berlin 2008b, S. 10–13 und S. 42

Lohre, W.: Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung regionaler Bildungslandschaften. In: Solzbacher, C.; Minderop, D. (Hrsg.) Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften, München 2007, S. 33–42

Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring

DIETER GNAHS, HEINZ-WERNER HETMEIER, AXEL KÜHN, NORA SCHMIDT,
CHRISTINA WEISS, RAINER WOLF

Zusammenfassung

Die im Auftrag des BMBF und im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung durchgeführte und inzwischen abgeschlossene Machbarkeitsstudie zur „Entwicklung und Erprobung eines regionalen Bildungsmonitorings als Serviceleistung für die Kreise und kreisfreien Städte“ beinhaltet als zentrales Element die Entwicklung einer kommunalen Bildungsberichterstattung, die von den Kreisen und kreisfreien Städten selbstständig auf der Basis von regelmäßig verfügbaren statistischen Daten und weiteren Informationsquellen durchgeführt werden kann. Das so entwickelte Konzept beinhaltet neben den klassischen Bildungsbereichen auch non-formale und informelle Lernwelten, Übergänge im Bildungssystem sowie Bildungsaktivitäten in Form von Bildungsberatung und Bildungsnetzwerken. Auf der Basis von aussagekräftigen Indikatoren für den gesamten Bildungsbereich kann die kommunale Entscheidungsbildung, Planung und Steuerung wirksam fundiert und unterstützt werden.

Ausgehend vom Indikatorenmodell des Konsortiums Bildungsberichterstattung¹ wurde zunächst ein Indikatorenmodell entwickelt. Das Indikatorenmodell umfasst demographische, wirtschaftliche, finanzielle und soziale Kontextfaktoren sowie Input-, Prozess- und Output-/Outcome-Indikatoren für den gesamten Bildungsbe-
reich. Bei der Auswahl der Indikatorenbereiche wurde das Prinzip der Steuerungsrelevanz berücksichtigt, so dass der Schwerpunkt auf jenen Bildungsbereichen liegt, für welche die kommunale Ebene primär verantwortlich ist. Jeder Kreis bzw. jede kreisfreie Stadt kann anhand des Indikatorensets entscheiden, ob ein komplexes oder relativ einfaches System aufgebaut und inwieweit die jeweils speziellen kommunalen Gegebenheiten berücksichtigt werden sollen. Als Unterstützungsinstrument für die

1 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Bielefeld 2008

Kommunen wurde von der Projektgruppe ein Anwendungsleitfaden entwickelt, welcher ausführliche Beschreibungen von Kennzahlen für die Kern-, Überblicks- und Ergänzungsindikatoren der einzelnen Bildungsbereiche enthält und der im weiteren Verlauf des Projektes kontinuierlich fortentwickelt wird.²

1 Kontextualisierung Innovationskreis Weiterbildung

In den letzten Jahren hat die Bildungsberichterstattung in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewonnen. Anhand von ausgewählten Indikatoren werden steuerungsrelevante, neutrale und fortschreibbare Informationen über Kernbereiche des Bildungswesens für Entscheidungsträger und die interessierte Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Während auf nationaler Ebene mit dem alle zwei Jahre erscheinenden Bildungsbericht³ eine empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens erfolgt und in den letzten Jahren eine Reihe von Ländern eigene Bildungsberichte herausgegeben haben, finden auf der regionalen Ebene nur vereinzelt Ansätze einer kommunalen Bildungsberichterstattung statt. Demgegenüber steht, dass ein Großteil der bildungspolitischen Entscheidungen auf der Ebene der Kreise/kreisfreien Städte getroffen und Bildung als zentraler Schlüssel für die Regionalentwicklung angesehen wird. Parallel dazu gewinnt die Region immer größere Bedeutung für das Lernen im Lebenslauf. Vor diesem Hintergrund hat sich der Innovationskreis Weiterbildung im Rahmen des Arbeitskreises 2 „Lernen in der Stadt/Region“ für das Ziel ausgesprochen, „ein Instrument zum Bildungsmonitoring als Schlüssel zur Stärkung der Transparenz und Leistungsfähigkeit des regionalen Bildungswesens zu entwickeln und zu erproben“.⁴

2 Begriffsverständnis: Monitoring und Berichterstattung

Monitoring ist allgemein definiert als die langfristige Beobachtung ausgewählter Kenngrößen mit dem Ziel, Stärken und Schwächen von Entwicklungskonzepten zu erkennen. Unter Bildungsmonitoring wird dabei ein umfassendes und systematisches Sammeln, Interpretieren und Bewerten von Daten und Informationen verstanden zum Zwecke der Überwachung, Planung und Steuerung von Entwicklungen im Bildungsbereich. Zugespißt formuliert soll das Instrument „Bildungsmonitoring“ den Kommunen Unterstützung im Hinblick auf die Beantwortung der Fragen anbieten, wo sie mit ihrer Bildungspolitik stehen, wohin sie wollen und mit welchen Mitteln sie dieses Ziel erreichen können.

2 Die jeweils aktuelle Version des Anwendungsleitfadens findet sich unter:

<http://www.stala.bwl.de/BildungKultur/Analysen/Prognosen/bildungsmonitoring.pdf>

3 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Bielefeld 2008

4 BMBF (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008

Das regionale Bildungsmonitoring hat dabei mehrere Komponenten:

- die Bildungsberichterstattung,
- die Durchführung von Einzeluntersuchungen und -erhebungen (z. B. Evaluation von Einzelmaßnahmen, Nutzerbefragungen),
- die Nutzung von Ergebnissen fachlicher regionaler Diskurse,
- die Auswertung von Sekundärquellen zur Gewinnung von Trendaussagen (z. B. aus vergleichbaren Regionen, aus bundesweiten Untersuchungen),
- Szenarienbildung.

Die Bildungsberichterstattung hat im Kontext des Bildungsmonitorings einen zentralen Stellenwert, sie ist das Kernstück des Monitorings. Bei ihr handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte, regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs. Ziel ist es, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern.

Sie ist die Komponente des Monitorings, die auf Dauer gestellt ist und somit auch die Verfolgung von Zeitreihen und damit Entwicklungslinien erlaubt. Sie ist auch zentraler Input für andere Komponenten des Bildungsmonitorings: So liefert der regionale Bildungsbericht im Regelfall eine wichtige Grundlage für die regionalen Diskurse und die Zukunftsabschätzung.

3 Aufgabenstellung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg, dem Statistischen Bundesamt und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eine Machbarkeitsstudie durchgeführt mit dem Ziel, die Realisierbarkeit eines Bildungsmonitorings auf der Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten zu untersuchen. Entwickelt werden sollte ein Konzept, das Kreise und kreisfreie Städte in die Lage versetzt, ein kommunales Bildungsmonitoring aufzubauen und auf der Basis von regelmäßig zur Verfügung stehenden Daten selbstständig durchzuführen.

Der Ist-Zustand der kommunalen Bildungslandschaft und ihres Umfeldes sowie deren Veränderungen im Zeitverlauf sollen anhand empirisch gestützter Indikatoren regelmäßig dargestellt werden können. Dieses Instrumentarium soll eine systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über verschiedene Bildungsbereiche ermöglichen und die Entscheidungsfindung, Planung und Steuerung auf kommunaler Ebene unterstützen.

4 Grundkonzeption eines kommunalen Bildungsmonitorings

4.1 Bildung im Lebenslauf

Das kommunale Bildungsmonitoring bildet das Lebenslange Lernen in all seinen Ausprägungen ab. Es berücksichtigt alle Stufen des Bildungsprozesses im Lebenslauf, von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Dabei werden nicht nur das formale Bildungssystem, sondern auch non-formale und informelle Lernwelten sowie Übergänge im Bildungssystem mit einbezogen. Weiterhin sind kommunale Besonderheiten der Bildungslandschaft, vorhandene Problemlagen und Handlungsfelder zu berücksichtigen.

4.2 Steuerungsrelevanz

Ein wichtiger Orientierungspunkt für das kommunale Bildungsmonitoring ist die Steuerungsrelevanz. Im Bildungsbereich kann zwischen der Steuerungsrelevanz aus Sicht der Bildungsteilnehmerin und des Bildungsteilnehmers, der Bildungseinrichtung oder der Entscheider auf der kommunalen bzw. föderalen Ebene unterschieden werden, wobei die unterschiedlichen Zuständigkeiten in den Bildungsbereichen berücksichtigt werden müssen. Das kommunale Bildungsmonitoring betrachtet daher primär die Steuerungsrelevanz der kommunalen Entscheider in Politik und Verwaltung und konzentriert sich insbesondere auf die Bereiche, für die die kommunale Ebene verantwortlich ist, zum Beispiel Tageseinrichtungen für Kinder, Schulentwicklung, Weiterbildung oder Jugendarbeit.

4.3 Datengestütztes Berichtssystem

Das Bildungsmonitoring soll nicht nur für große Gebietskörperschaften, sondern auch für kleinere Kommunen mit wenig differenzierter und spezialisierter Verwaltung einsetzbar sein, die Bedienung wurde daher so ausgestaltet, dass sie ohne besondere Aufwendungen möglich ist. Auch setzt ein datengestütztes Berichtssystem, das von den einzelnen Kreisen und kreisfreien Städten zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstellt werden kann, leicht zugängliche und regelmäßig verfügbare Daten voraus, aus denen ein Set von eindeutig definierten Indikatoren berechnet werden kann. Daher wird zunächst primär auf amtliche Statistiken oder andere Informationsquellen zurückgegriffen, die regelmäßig in vergleichbarer Form auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte zur Verfügung stehen.

4.4 Indikatorengestütztes Bildungsmonitoring

Ausgangspunkt für das kommunale Bildungsmonitoring war das vom Konsortium Bildungsberichterstattung für den nationalen Bildungsbericht entwickelte Indikatorenmodell. Das Indikatorenmodell umfasst Input-, Prozess- und Output-/Outcome-Indikatoren und bezieht die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und demographi-

schen Rahmenbedingungen mit ein. Das kommunale Bildungsmonitoring klammert bestimmte Indikatoren des nationalen Berichts aus, weil diese für die Kreise nicht aussagefähig sind. Andererseits werden andere Indikatoren erforderlich, weil auf Kreisebene andere Sachverhalte relevant sind bzw. sein können. Die kommunale Ebene ist insbesondere zuständig für die Weiterbildung, die Tageseinrichtungen für Kinder, die Schulträgerschaft und die Jugendarbeit. Wichtige aktuelle Handlungsfelder sind hier beispielsweise die Schaffung von Krippenplätzen, die Versorgung mit Kindergartenplätzen und die Schaffung von Ganztagschulen bzw. -betreuungsangeboten.

4.5 Anschlussfähigkeit an bestehende Berichtssysteme

Aus Vergleichsgründen sollten bei der Weiterentwicklung des Indikatorenmodells für die kommunale Bildungsberichterstattung möglichst viele Indikatoren für die Kreisebene in gleicher Abgrenzung wie im nationalen Bildungsbericht und in den Bildungsberichten der Länder berechnet werden. Um Anschlussfähigkeit an bereits bestehende kommunale Berichtssysteme zu erreichen, kann das kommunale Bildungsmonitoring aber auch mit anderen kommunalen Planungs- und Berichtssystemen verzahnt werden. Zu nennen sind hier beispielsweise Kreisentwicklungspläne, Schulentwicklungspläne, Arbeiten der Städte an kommunalen Informationssystemen und am „Urban Audit“⁵.

5 Wichtigste Ergebnisse

Zum Abschluss der ersten Projektphase wurde von den Projektpartnern ein **Anwendungsleitfaden** vorgelegt, der eine Handreichung für Kreise und kreisfreie Städte bildet, mit deren Hilfe sie ihr kommunales Bildungssystem in seinen wichtigsten Elementen beschreiben, beobachten und lenken können.

Der Anwendungsleitfaden wurde in Kernindikatoren, Überblicks- und Ergänzungsindikatoren untergliedert. Diese Form der Priorisierung ermöglicht einerseits eine gewisse Vergleichbarkeit verschiedener auf Grundlage dieses Instruments entstehender Monitoringberichte, andererseits gewährt sie hinreichend viel Flexibilität, um die Berichterstattung den kommunalen Besonderheiten und Hauptthemen der aktuellen Bildungsdiskussion anzupassen.

Nachfolgend werden die neun Teilkategorien (1. bis 9.) der Indikatorengliederung kurz charakterisiert, anschließend wird beispielhaft eine Indikatorenbeschreibung vorgestellt.

5 Anhand von Indikatoren wird im Städteaudit die Lebensqualität in 300 europäischen Städten beschrieben (vgl. <http://www.urbandaudit.org/UAPS%20leaflet.pdf>).

Den Kreisen und kreisfreien Städten wird im Anwendungsleitfaden vorgeschlagen, zunächst überblicksartig kommunale **Rahmendaten (1.)** wie Einwohnerzahl, Ausländerinnen- und Ausländeranteil, Bruttoinlandsprodukt pro Einwohnerin/Einwohner und Arbeitslosenquote aufzuführen. Diese Daten dienen vielfach als Grundlagedaten für weitere Indikatoren der Bildungsanalyse (z. B. Schulabgangsquoten an allgemeinbildenden Schulen) und ermöglichen es der Kommune zusätzlich, sich im interkommunalen Vergleich in eine Gruppe ähnlich strukturierter Kreise und kreisfreier Städte einzuordnen, wenn zum Beispiel ein Vergleich mit diesen angestrebt wird.

Die **Grundinformationen (2.)** zur Bildung geben einen ersten Überblick über die Anzahl der Bildungseinrichtungen, die allgemeinen Bildungsausgaben in der Kommune und das generelle Bildungsverhalten der Bevölkerung.

Der umfassende Gestaltungsspielraum der Kommunen im Bereich der **Kindertagesstätten (3.)** kennzeichnet die unmittelbare Steuerungsrelevanz der Daten aus dem Bereich der frühkindlichen Erziehung. Deshalb bilden die Anzahl der Einrichtungen und die Versorgung mit Betreuungsplätzen Kernindikatoren. Aber auch die Übergänge an die Grundschulen und damit das Einschulungsalter ist im Rahmen der Anstrengungen zur Optimierung von Bildungskarrieren von zentraler Bedeutung.

Die **allgemeinbildenden Schulen (4.)** befinden sich in der Regel in kommunaler Trägerschaft, während das Land die Verantwortung für das Bildungspersonal und die Bildungsinhalte hat. Diese nicht immer unproblematische Verantwortungsteilung in innere und äußere Schulangelegenheiten macht die allgemeinbildenden Schulen zu einem schwierigen, aber trotzdem höchst bedeutsamen Beobachtungsfeld. Kommunen haben großen Einfluss auf die bauliche und sachliche Ausstattung der Schulen sowie das personelle Umfeld der Schule (Administration, schulpsychologischer Dienst, Betreuungskräfte im Ganztagsschulbetrieb, Schulsozialarbeit etc.). Die Sicherung eines wohnortnahen Schulangebots, insbesondere für Grundschülerinnen und -schüler, ist vordringliche Aufgabe der Kommunen. Auch der Ausbau und die Ausstattung der Ganztagsschulen liegen zu großen Teilen in der Hand der Kommunen.

Die **beruflichen Schulen (5.)** sind häufig Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft, die das Bindeglied zwischen allgemeinbildenden Schulen und regionaler Wirtschaft bilden. Ein kommunaler Bildungsbericht muss sich deshalb in starkem Maße auf die Ausgestaltung dieses Bildungsauftrags konzentrieren. Gleichzeitig sind die auf hohe Flexibilität angelegten Strukturen beruflicher Bildung sehr komplex. Dieser Bildungssektor ist von konjunkturellen Schwankungen und konkurrierenden bzw. ergänzenden Bildungsangeboten aus anderen Kreisen beeinflusst. Aufgabe des kommunalen Bildungsmonitorings ist es, für die örtliche Ebene mehr Klarheit in die unübersichtlichen Strukturen des Berufsbildungssektors zu bringen, Defizite und Möglichkeiten aufzuzeigen und Anregungen zur Fortentwicklung zu geben.

Auf die Universitäten und Fachhochschulen haben Kommunen den geringsten Einfluss. Gleichwohl sind diese Bildungseinrichtungen wichtige Faktoren für die wirtschaftliche Entwicklung der Kreise und kreisfreien Städte. Deshalb dürfen die **Hochschulen (6.)** nicht aus dem Blick verloren werden. Die Beobachtung ihrer Entwicklung ist eine wichtige Teilaufgabe des kommunalen Bildungsmonitorings.

Der **Weiterbildungssektor (7.)**, das heißt Erwachsenenbildungsinstitutionen, wie Volkshochschulen, aber auch Akademien und betriebliche und außerbetriebliche Fortbildungseinrichtungen bestimmen für große Teile der erwachsenen Bevölkerung die Bildungslandschaft der Kommunen. Ein qualitativ hochwertiges Angebot von Erwachsenenbildungseinrichtungen gewährleistet die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Bevölkerung, die sich gleichermaßen an den Bedürfnissen der Menschen wie auch den Anforderungen der örtlichen Wirtschaft orientiert.

Die **non-formalen und informellen Lernwelten (8.)** in Form von Bibliotheken, Museen, Ausstellungen und Musikschulen sowie eine gut ausgebaute Infrastruktur (z. B. Internet-Breitbandanschlüsse) erleichtern und ermöglichen den Menschen bis ins hohe Alter die Teilnahme an Bildungsprozessen. Insbesondere junge Menschen im Schulalter profitieren von einer gut ausgebauten Infrastruktur non-formaler Bildungsmaßnahmen zum Beispiel bei der Nutzung von Angeboten der Jugendhilfe. Diese Lernwelten vereinen auf sich Attribute, die Lernen zu einem beiläufigen und „automatischen“ Vorgang machen. Sie bilden Standortfaktoren, die geeignet sind, Menschen von außerhalb der Region anzuziehen, und werden von großen Teilen der Bevölkerung als selbstverständliche Bildungsressourcen wahrgenommen. Kreise und Gemeinden sollten bestrebt sein, diese Bildungsinfrastruktur auszubauen und zu pflegen.

Bildungsnetzwerke/Bildungsberatung (9.) als quantitativ nur sehr unzureichend erfassbare Elemente non-formaler Lernwelten sind im Indikatorenkatalog als ergänzende, narrativ zu beschreibende Institutionen in einem nicht indikatorengestützten Kapitel vorgesehen.

Beispielhaft sei im Folgenden eine der für jeden der insgesamt 121 Indikatoren angefertigten Indikatorenbeschreibungen wiedergegeben. Jeder Indikator wird im Anwendungsleitfaden in ähnlicher Detailtiefe beschrieben, damit die Fachkräfte in der Kreisverwaltung in die Lage versetzt werden, auch ohne intensive Auseinandersetzung mit statistischen Methoden einen datengestützten Bildungsbericht zusammenstellen zu können.

Beschreibung der Kennzahl:	► Kern
►	G7.1:
Teilnahmequoten an Volkshochschulen	
Zweck und Aussagefähigkeit der Kennzahl	Diese Kennzahl gibt Auskunft über die Beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen an Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere in Bezug auf Lebenslanges Lernen stellt sich die Frage nach den Adressatinnen und Adressaten von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. nach der tatsächlichen Nachfrage nach Bildungsangeboten. Mit der Kennzahl kann abgebildet werden, welche Gruppen von einem Angebot erreicht werden und inwieweit das bildungspolitische Ziel, Bildungsbenachteiligung abzubauen, erreicht wird.
Berechnungsformel	$\text{Teilnahmequote einer Bevölkerungsgruppe X in \%} = \frac{\text{Teilnahmefälle einer Gruppe} * 100}{\text{Summe aller Teilnahmefälle an Weiterbildungsveranstaltungen}}$
Exakte Definition der Bezugsgrößen	<p><i>Teilnahmefälle:</i> Gezählt wird nicht die Anzahl der Personen, die in einem Berichtsjahr an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, sondern die Anzahl der Belegungen. Die Zahl der Teilnahmefälle ist nicht identisch mit der Zahl der Teilnehmenden, diese bleibt umso mehr unterhalb der Zahl der Teilnahmefälle, je mehr Teilnehmende mehr als eine Veranstaltung im Berichtsjahr besuchen.</p> <p><i>Altersgruppen:</i> Erhoben werden die Altersgruppen unter 18 Jahre – 18 bis unter 25 Jahre – 25 bis unter 35 Jahre – 35 bis unter 50 Jahre – 50 bis unter 65 Jahre – 65 Jahre und älter.</p> <p><i>Weiterbildungsveranstaltungen:</i> Vgl. Kennzahl G6.2 „Angebotsstruktur der Volkshochschulen Einwohner/-innen“.</p>
Datenquellen	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, VHS-Statistik
Gliederung der Kennzahl	<p>Altersgruppen (unter 18 Jahre – 18 bis unter 25 Jahre – 25 bis unter 35 Jahre – 35 bis unter 50 Jahre – 50 bis unter 65 Jahre – 65 Jahre und älter)</p> <p>Geschlecht</p>
Regionale Bezugsebene	Land – Kreis – Gemeinde
Periodizität der Verfügbarkeit der Daten	jährlich, mit Berichtszeitraum vom 01.01. – 31.12. eines Jahres
Bezug zu anderen Kennzahlen	Die „Teilnahmequote“ ergänzt die eher allgemeine Information der „Zahl der Teilnahmefälle an Volkshochschulen je 1.000 Einwohner/-innen“ um zielgruppenspezifische Aussagen.
Bezug zu anderen Berichtssystemen	Volkshochschulbericht

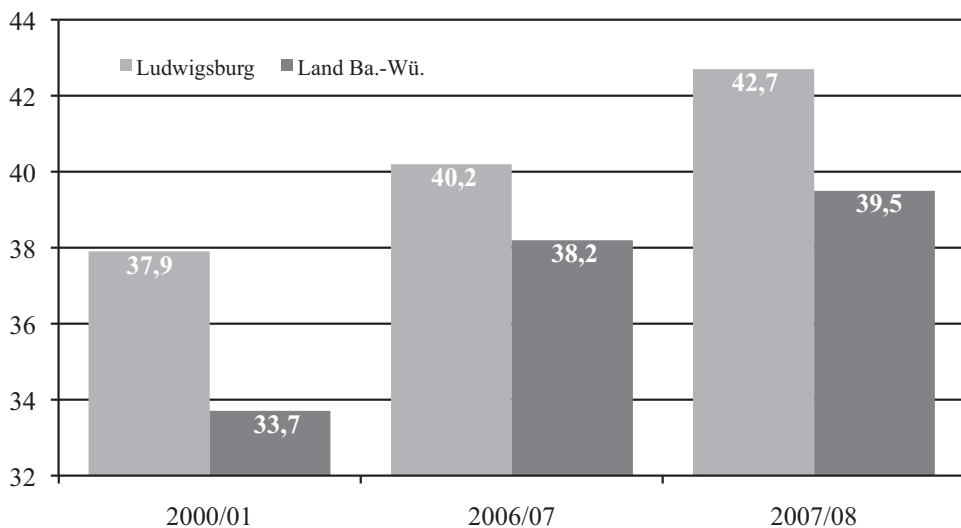
Beispiel für die Beschreibung eines Kernindikators

5.1 Struktur des Anwendungsleitfadens

Im Anwendungsleitfaden wird beispielhaft die Struktur eines kommunalen Bildungsberichts skizziert, der in die oben aufgeführten neun Teilbereiche untergliedert ist. Jeweils einleitend wird erläutert, wie Werte zu 24 **Überblicksindikatoren** und einer Auswahl aus 35 **Kernindikatoren** in allen Bildungsberichten analysiert werden können, damit die Fortschreibung der Bildungsberichterstattung sich auf übereinstimmende Indikatoren bezieht. Zusätzlich bilden frei auswählbare **Ergänzungsindikatoren** (62) erweiterte Analyseebenen, die einbezogen werden können, wenn damit besonders vorbildliche Elemente kommunaler Bildung beschrieben oder wenn identifizierte Problembereiche in erweiterter Analysetiefe betrachtet werden sollen.

Die Datendarstellung sollte (zum jetzigen Zeitpunkt) die aktuellen Daten, die Daten des Vorjahres und die Daten aus dem Jahr 2000 beinhalten, um – gewissermaßen in Zeitreihe – Entwicklungen im jeweiligen Bildungsbereich nachzeichnen zu können.

Für die Zahlen, die den Übergang von den Grundschulen auf die Gymnasien beschreiben, kann eine solche Datendarstellung beispielsweise folgendermaßen aussehen:



Schulübergänge aus öffentlichen und privaten Grundschulen auf Gymnasien in den Schuljahren 2000/01, 2006/07 und 2007/08 im Landkreis Ludwigsburg/Land Baden-Württemberg in Prozent⁶

6 Ein Vergleich mit Bundesdaten ist nicht möglich, da der Übergangszeitpunkt an die weiterführenden Schulen in den verschiedenen Ländern teils unterschiedlich ist.

	Schuljahr	Insgesamt	Übergänge an Gymnasien	
			Anzahl	%
Ludwigsburg	2000/01	5 851	2 131	37,9
Land Ba.-Wü.		116 924	39 446	33,7
Ludwigsburg	2006/07	5 378	2 160	40,2
Land Ba.-Wü.		108 575	41 502	38,2
Ludwigsburg	2007/08	5 507	2 351	42,7
Land Ba.-Wü.		112 735	44 558	39,5

Interpretation: Im Landkreis Ludwigsburg wechseln überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler von der Grundschule an das Gymnasium. Betrug der Abstand zum prozentualen Anteil der Kinder, die im ganzen Land von Grundschulen an Gymnasien wechselten, im Schuljahr 2000/01 noch 4,2 Prozentpunkte, verringerte sich im Schuljahr 2006/07 dieser Abstand auf 2,0 Prozentpunkte. Im vergangenen Schuljahr betrug er wieder 3,2 Prozentpunkte. Insofern bleibt festzuhalten, dass kontinuierlich mehr Schülerinnen und Schüler im Landkreis Ludwigsburg an Gymnasien wechseln als im Landesdurchschnitt.

Die Auseinandersetzung mit kommunalen Bildungsdaten ist nicht ohne Mühe und personellen Aufwand zu leisten, aber die Überblicksdarstellung im Anwendungsleitfaden sowie die Angaben zu Datenquellen und Berechnungswegen ersparen den Kommunen umfangreiche Recherchearbeiten und erleichtern durch die vorgegebene Gliederungsstruktur die Grundkonzeption eines kommunalen Bildungsberichts. Gleichwohl wird mit dem Anwendungsleitfaden zunächst nur ein grobes Gerüst vorgeschlagen, das flexibel ausgebaut und ausgestaltet werden kann. Oftmals entwickeln sich aus der ersten Datenanalyse tiefergehende Fragen, denen in einem weiteren Schritt nachgegangen werden sollte.

Eine unkommentierte Aneinanderreihung von Datentabellen und Schaubildern bildet keinen Bericht. Stattdessen ist es unbedingt erforderlich, dass die dokumentierten Daten analysiert und bewertet werden. So wird im Rahmen der Bildungsberichterstattung auf Schwächen und Stärken der kommunalen Bildungsstruktur hingewiesen. Auf Grundlage dieser Interpretation und der aus ihr abgeleiteten Handlungsoptionen können anschließend seitens der auf kommunaler Ebene zuständigen Gremien politische Entscheidungen getroffen werden.

5.2 Ergänzende Elemente/mögliche (weitere) Datenquellen

Praxisbeispiele

Ergänzend zum datengestützten Berichtsteil des Bildungsmonitorings wird vorgeschlagen, kommunalen Bildungseinrichtungen Raum für Selbstdarstellungen zu

geben. Diese Selbstdarstellungen sollen einen Überblick über den Entwicklungsstand und das Innovationspotenzial der kommunalen Bildungseinrichtungen vermitteln und ihnen Vergleichsdarstellungen ermöglichen. Damit diese Selbstdarstellungen vergleichbar bleiben, sollten sie ähnlich strukturiert sein. Deshalb werden im Abschlussbericht der ersten Projektphase Beschreibungsraster für unterschiedliche Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen) vorgeschlagen, an denen sich die Selbstdarstellungen orientieren können.

5.3 Periodizität des Bildungsmonitorings

Es ist nicht zielführend, wenn Kommunen jährlich ihr Bildungswesen in voller Breite beschreiben. Auch die Selbstdarstellungen der Bildungseinrichtungen sollten nicht in kurzen Intervallen wiederholt werden. Vielmehr wird den Kreisen und kreisfreien Städten empfohlen, ihre Bildungsberichterstattung zwar kontinuierlich (z. B. in zweijährigem Rhythmus) und vom Aufbau her weitestgehend übereinstimmend zu betreiben, in wechselnder Folge jedoch Schwerpunktthemen zu behandeln, um besonders innovative Bildungsstrukturen hervorheben oder kontrovers diskutierte Probleme im kommunalen Bildungssektor einer tiefergehenden Analyse unterziehen zu können, damit sich die Diskussion an verlässlichen Daten orientieren kann.

Viel zu häufig sind Diskussionen im Bildungssektor von punktuellen Eindrücken und Überblickseinschätzungen geprägt, die durch nachträglich erhobene Daten korrigiert oder auch bestätigt werden können. Ein methodisch abgesicherter Datenbericht – quasi als etablierte „Berichtsroutine“ – kann die vielfach emotional geführten Diskussionen versachlichen und auf eine konstruktive Ebene überleiten.

5.4 Hinweise zu Datenquellen und zur Datenbereitstellung

Das kommunale Bildungsmonitoring wird sich auf eine Vielzahl von amtlichen und auch einige nicht-amtliche Datenquellen stützen. Ein Großteil der Daten wird von den statistischen Ämtern des Bundes und der Länder erhoben und zur Verfügung gestellt. Für die regelmäßige Bereitstellung von Daten auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte sind grundsätzlich die Statistischen Landesämter verantwortlich. Die Daten der amtlichen Statistik liegen für einzelne Bereiche in vergleichbarer Form für alle Kreise und kreisfreien Städte vor. Dies ermöglicht bei Bedarf eine Aggregation zu Landes- und Bundesergebnissen und erleichtert daher Vergleiche der Kommunen mit der Landes- und Bundesebene.

Weitere Datenquellen sind die Bundesagentur für Arbeit, kommunale Einrichtungen wie beispielsweise Einwohnermeldeämter, Jugendämter oder Gesundheitsämter, die Daten auf Anfrage zur Verfügung stellen, sowie die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erstellte Volkshochschulstatistik.

Eigene Erhebungen der Kreise und kreisfreien Städte

Für den Großteil aller zu erhebenden Indikatoren kann die amtliche Statistik auf Kreis- und Gemeindeebene Daten zur Verfügung stellen. Wenn aber einzelne Kreise und kreisfreie Städte sich zum Beispiel der betrieblichen Weiterbildung zuwenden wollen, sind sie – ähnlich wie in einzelnen anderen Bereichen – auf eigene Erhebungen angewiesen, da zu diesem Sektor keine systematisch erhobenen Querschnittdaten auf der kommunalen Ebene vorliegen. Dennoch können für viele Kreise und kreisfreie Städte auch diese Indikatoren von großer Bedeutung sein. Im Anwendungsleitfaden werden in solchen Fällen Querverweise auf die Notwendigkeit und Möglichkeiten eigener Erhebungen eingefügt. Diese sind in unterschiedlicher Analysetiefe durchführbar und können schon mit geringem Aufwand (Telefonbefragungen, Expertinnen- und Expertenrunden) wichtige Ergebnisse für die Gestaltung des Bildungswesens der jeweiligen Kommune liefern.

Um die problematische Datenlage im Weiterbildungsbereich auszugleichen, hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in der Erprobungsphase des Projekts eine Erhebung zur Erfassung von Daten für die Weiterbildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene konzipiert. Diese wird dem Anwendungsleitfaden hinzugefügt, damit Kommunen, die den Schwerpunkt ihres Monitorings auf derartige Bereiche legen, ähnlich bis übereinstimmend strukturierte Berichte vorlegen können.

5.5 Ausblick

Gegenwärtig befindet sich das Projekt in einer Erprobungsphase, in der die Projektgruppe in sechs kreisfreien Städten und Kreisen die Erstellung von Bildungsberichten begleitet und unterstützt. Daran anschließend sollen die Kreise und kreisfreien Städte, die sich am Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ (s. Aufsatz von Kaehlbrandt; Lohre in diesem Band) beteiligen – unterstützt von einem Entwicklungskonsortium für das kommunale Bildungsmonitoring –, eigene Bildungsberichte erstellen und Monitoringstrukturen entwickeln. Parallel hierzu steht jetzt schon der Anwendungsleitfaden für die selbstständige Erstellung von Monitoringberichten in weiteren Kreisen und kreisfreien Städten zur Verfügung. Längerfristig ist zu erwarten, dass in immer mehr Kreisen und kreisfreien Städten in Deutschland ein Bildungsmonitoring durchgeführt wird, damit die Bildungslandschaft auch auf kommunaler Ebene an Transparenz gewinnt und fortentwickelt werden kann.

Literaturhinweise

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008

Arbeitskreis 3:

Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt hat sich in den vergangenen Jahren verändert. So ist zum Beispiel die Verzahnung zwischen Hochschulen und Betrieben, wenn es um den Transfer von Humanressourcen und Forschungsergebnissen geht, intensiviert worden. Insbesondere in den praxisnahen Bereichen der Hochschulen ist die Zusammenarbeit mit Unternehmen nicht mehr wegzudenken. Zentral hierbei ist die direkte Anschlussfähigkeit der Ergebnisse von der Forschung in die Praxis und Anwendung hinein. Dies bedeutet gleichzeitig, den Weg erfolgreicher Forschungsergebnisse in Produkte, Verfahren und Dienstleistungen zu verkürzen.

Der Innovationskreis Weiterbildung spricht sich dafür aus, das Lernen im Lebenslauf für und mit Unternehmen auszubauen und Hightech und Weiterbildung stärker zu verbinden. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen benötigen Unterstützung bei der Aneignung neuer Wissensinhalte im Hightech-Bereich, um entsprechende Lernprozesse zu ermöglichen und zu verbessern, Kompetenznetzwerke in Aus- und Weiterbildung zu etablieren und die Nachfrage zu stimulieren. Insofern seien vermehrt Zugänge zu wissenschaftlicher Weiterbildung und zu neuen Formen des Wissens- und Forschungstransfers für KMU zu ermöglichen.

B. Kriegesmann, S. Kublik, M. Schwering und A. Botthof zeigen in ihrem Aufsatz „Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern – Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung“ Erfahrungen innovierender Unternehmen zur Verzahnung der Technologie- und Kompetenzentwicklung auf. Das Autorenteam verweist auf neue Mechanismen und in der Folge erweiterte Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung über ein verändertes Rollenverständnis der beteiligten Akteure sowie neue Vermittlungsformen.

H. Vogt erläutert in seinen Ausführungen zur „Machbarkeitsstudie WiWeID – Zusammenführung der Datenbanken und Portale zur wissenschaftlichen Weiterbildung

und zum berufsbegleitenden Studium in Deutschland“, unter welchen Voraussetzungen ein datenbankbasiertes Internetportal mit bundesweitem Angebot zur wissenschaftlichen Weiterbildung, kurz WiWeID, aufgebaut werden kann. Aufgabe eines solchen Portals soll die Erhöhung der Transparenz auf dem Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung sein.

Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern – Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung

BERND KRIEGESMANN, SEBASTIAN KUBLIK, MARKUS G. SCHWERING, ALFONS BOTTHOF

Zusammenfassung

Das zentrale Problem bei der Nutzung moderner Technologien ist der Mangel an Umsetzungskompetenz. Weil Innovation in Deutschland allzu oft noch auf naturwissenschaftlich-technische Erkenntnisgewinnung reduziert wird, gelingt es nur unzureichend, die in der Forschung und Entwicklung gewonnenen Erkenntnisse in die Breite zu bringen und für die Anwendung resp. Umsetzung in neuen Produkten, Dienstleistungen und Verfahren verfügbar zu machen.

Eine wichtige Rolle für die Überführung technologischer Wissensbestände in die Unternehmen wird der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeschrieben. Der Schwerpunkt der bisherigen Bemühungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gründet aber auf einem offensichtlich zu stark vereinfachenden Wissenstransferverständnis. Man geht von Wissensbeständen in den Hochschulen aus und nimmt an, dass dieses Potenzial lediglich identifiziert, curricularisiert und vermittelt werden müsse, um die Aufnahme und Umsetzung durch Unternehmen zu gewährleisten. Traditionelle Formen der Weiterbildung greifen jedoch zu kurz. In Hightech-Feldern entsteht das zu vermittelnde Wissen vornehmlich im Zuge naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteter Forschungs- und Entwicklungsprozesse und steht über vorhandene Strukturen des Aus- und Weiterbildungssystems entsprechend erst stark zeitverzögert in der Breite zur Verfügung.¹

Eine innovierende Gesellschaft kann aber nicht auf die Institutionalisierung von Wissensvermittlung warten. Das bestehende Potenzial im Wissenschaftssystem wird über den Ausbau traditioneller wissenschaftlicher Weiterbildung nur begrenzt

1 Botthof, A.: Strategische Bedeutung der Kompetenzentwicklung für die Innovationsfähigkeit Deutschlands, in: Kongressband AWNet, 8-12, Berlin 2008

aktiviert – die breite Diffusion neuen Wissens in Hightech-Feldern gelingt so nur unzureichend. Will man neues Wissen aus dem Wissenschaftssystem in der Unternehmenspraxis zur Anwendung bringen, muss es zu einer Neuausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung kommen.

Innovierende Unternehmen gehen nach anderen Mustern vor, als die traditionelle Weiterbildungsdebatte zu erfassen in der Lage ist. Bündelt man die Vorgehensmodelle dieser Unternehmen, die vor allem den Erfahrungsaufbau in realen Entwicklungsprozessen pflegen, die gezielt Kompetenzträger rekrutieren, selektive Kompetenzverbünde schmieden etc., leiten sich hieraus sehr differenzierte und vielfältige Ansätze ab, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung intendierten Ziele zu erreichen. Um die systematische Erschließung dieser Wege attraktiv zu machen, sind entsprechende Anreize zu setzen. Ein pragmatischer Ansatz wäre, zehn Prozent der in Technologieprogrammen eingesetzten Mittel in den parallelen Kompetenzaufbau zu investieren.² Dabei geht es jedoch weniger um traditionelle (kursbasierte) Weiterbildungsformen als vielmehr um die exklusive Förderung eines Maßnahmenbündels, das sich eignet, ein für einzelne Hightech-Felder spezifisches Kompetenzportfolio zu adressieren. Aber auch über einen entsprechenden offenen Wettbewerb ließen sich ganz unterschiedliche Varianten des Kompetenzaufbaus in Hightech-Feldern erzielen. Über derartige Ansätze gilt es, echte Experimentierfelder zu erschließen.

1 Kontextualisierung der Studie

Mit der Nationalen Qualifizierungsinitiative, der Hightech-Strategie und der Konzeption für das Lernen im Lebenslauf sind wichtige Eckpunkte zur Förderung der Innovationskompetenz in Deutschland durch die Bundesregierung angegangen worden. Zentrales Element ist dabei, das lebensbegleitende Lernen zu unterstützen, um die Menschen „fit für den Wandel“ zu halten. In innovierenden Gesellschaften entstehen aber völlig neue Herausforderungen für das lebensbegleitende Lernen. Gerade für Hightech-Felder fehlen noch überzeugende Konzepte, Technologie- und Kompetenzentwicklung zu verzahnen. Um die Qualifizierungsinitiative zum Ausbau des Fachkräftepotenzials sowie die Hightech-Strategie wirkungsvoll zu flankieren, ist der Kompetenzaufbau mit neuen Mechanismen anzugehen. Das eröffnet völlig neue Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung, setzt aber auch ein geändertes Rollenverständnis der beteiligten Akteurinnen und Akteure und neue – stärker auf Interaktion und Integration in reale Handlungsvollzüge ausgerichtete – Vermittlungsformen voraus.

Um Ansatzpunkte zur Unterstützung der Entwicklung, Vermittlung und breiten Anwendung neuen Wissens zu erarbeiten und damit Impulse für den Innovationsstand-

2 Vgl. Staudt, E.: Denkschrift: Kompetenz zur Innovation. Defizite der Forschungs-, Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, No. 142, Bochum 1995; Kriegesmann, B.: Ein komplexer Umbauprozess, in: Handelsblatt vom 13. 01. 2004, Nr. 8, 11

ort Deutschland zu setzen, muss man sich intensiver mit den realen Zusammenhängen von Technologie- und Kompetenzentwicklung auseinandersetzen. Zur Aufbereitung von Umsetzungsvarianten der wissenschaftlichen Weiterbildung und zur Präzisierung der erforderlichen Neuausrichtung der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich werden begleitend zu den Arbeiten des Innovationskreises Weiterbildung, in dessen Rahmen diese Studie entstanden ist, die Erfahrungen innovierender Unternehmen in diesem Bereich rekonstruiert.

2 Mehr Wissen – weniger Innovation: Die Umsetzungsfrage in Hightech-Feldern

Die Innovationsrhetorik der letzten Jahre hat auf betrieblicher sowie politischer Ebene Forschung und Entwicklung wieder stärker in das Bewusstsein gerückt. Die Ausgaben in diesem Bereich sind gestiegen, und erste Effekte in Form einer spürbaren Zunahme in den Patenterteilungen werden sichtbar.³ Doch daraus den Schluss zu ziehen, der Standort Deutschland gewinne in Sachen Innovation wieder an Fahrt, wäre zu kurz gegriffen.

Schnell verwechselt man technisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn mit Innovation. Natürlich braucht Deutschland Spitzenforschung. Doch nur ihre Umsetzung schafft Wachstum und neue Arbeitsplätze. Hier aber haben die Unternehmen in den letzten Jahren an Boden verloren. Schwächen zeigen sich insbesondere bei Innovationen mit hohem Neuigkeitsgrad. Während Routineinnovationen zur Weiterentwicklung und Optimierung des Bestehenden gut beherrscht werden, fällt die Umwandlung von neuem Wissen in echtes Neugeschäft à la MP3 oder iPod schwer: Der Umsatzanteil mit Marktneuheiten⁴ ging im verarbeitenden Gewerbe seit 1999 kontinuierlich bis 2004 zurück. Nach einer leichten Erholung in 2005 ist für 2006 bereits wieder ein Abschwung zu verzeichnen.⁵

Wenngleich sich Forschung und Entwicklung zum Teil erst um Jahre zeitverzögert auswirken, machen diese Tendenzen deutlich: Der erhöhte Mitteleinsatz und auch der Aufbau neuen Wissens allein sagen wenig über die Innovationsfähigkeit aus. Die gegenläufige Entwicklung – steigende Investitionen in Forschung und Entwicklung bei rückläufigen Innovatorenquoten – legt die Schwächen am Standort Deutschland offen. Eine Umsetzungslücke blockiert die dringend erforderlichen Impulse für Wachstum und neue Arbeitsplätze.⁶

3 Vgl. DPMA (Hrsg.): Jahresbericht 2006, München 2007

4 Der Umsatzanteil mit Marktneuheiten misst die Bedeutung von originären Produktinnovationen am Gesamtumsatz.

5 Vgl. Aschhoff, B. et al.: Innovationsverhalten der deutschen Wirtschaft – Indikatorenbericht zur Innovationserhebung 2007, Mannheim 2008

6 Vgl. Kriegesmann, B.; Kerka, F. (Hrsg.): Innovationskulturen für den Aufbruch zu Neuem, Missverständnisse – praktische Erfahrungen – Handlungsfelder des Innovationsmanagements, Wiesbaden 2007

Es gelingt nur unzureichend, das in der Forschung und Entwicklung gewonnene Wissen in die Breite zu bringen und für die Anwendung resp. Umsetzung in neuen Produkten, Dienstleistungen und Verfahren verfügbar zu machen.

Traditionelle Formen der Wissensvermittlung reichen hierfür offensichtlich nicht aus. In Hightech-Feldern entsteht das zu vermittelnde Wissen erst im Zuge naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteter Forschungs- und Entwicklungsprozesse und steht über vorhandene Strukturen des Aus- und Weiterbildungssystems zur breiteren Anwendung entsprechend erst – mit den Zeitkonstanten Curriculum-Entwicklung und Durchlaufen traditioneller Bildungsarrangements – stark zeitverzögert zur Verfügung.⁷ Hier fehlen bewährte Muster, wie der Übergang neu entstehenden Wissens in die breite Anwendung gestaltet werden kann.

Ein wichtiger Beitrag wird dabei von den Hochschulen erwartet. Aufgrund ihrer Doppelfunktion in Forschung und Lehre sieht man hier die Kompetenz, neueste Forschungsergebnisse zeitnah in Lehrprogramme einfließen zu lassen. Es geht darum, Absolventinnen und Absolventen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Unternehmen das für anstehende Entwicklungsprozesse notwendige wissenschaftliche Wissen zur Verfügung zu stellen.

Angesichts der Herausforderungen, die die dynamische Entstehung neuen Wissens in Hightech-Feldern mit sich bringen, werden in jüngerer Zeit die Stimmen lauter, die wissenschaftliche Weiterbildung auszubauen. Fraglich ist jedoch, ob ein Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Beitrag leistet, die Umsetzungslücke neuen Wissens in Hightech-Feldern zu schließen oder ob Unternehmen andere Wege finden, die Wissensvermittlung zur Gestaltung und Bewältigung von Innovationsprozessen zu sichern.

3 Die Reichweite wissenschaftlicher Weiterbildung im Hightech-Bereich

3.1 Strukturelle Überlegungen

Sieht man davon ab, dass wissenschaftliche Weiterbildung meist auf Hochschulen als Träger reduziert wird, obwohl neues Wissen ganz zentral auch in Forschungseinrichtungen und Unternehmen entsteht, spiegelt sich in den unterschiedlichen Erklärungsansätzen ein tradiertes, stark von der Wissensentstehung in Forschungsprojekten abgekoppeltes Lehrverständnis wider. In diesem Verständnis manifestiert sich wissenschaftliche Weiterbildung in seminaristischen Lehrveranstaltungen und Studien-

⁷ Vgl. Kriegesmann, B.; Kerka, F.: Kompetenzentwicklung: Neue Aufgaben für die Gestaltung und Umsetzung von Innovationsprozessen, in: Bellmann, L.; Minssen, H.; Wagner, P. (Hrsg.): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe, Nürnberg 2001, S. 133–162

gängen, sei es als Weiterbildungs-, Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudiengang mit dem Ziel, wissenschaftliche oder berufliche Qualifikationsnachweise zu vermitteln.⁸

Insgesamt stellt sich aber die Frage, ob wissenschaftliche Weiterbildung nach diesem Verständnis auch geeignet ist, den Kompetenzaufbau in Hightech-Feldern zu sichern und so die Initiierung und Umsetzung von Innovationen in diesem Bereich zu fördern oder ob die Potenziale wissensproduzierender Institutionen nicht über zusätzliche Wege vermittelt werden müssen.

Das gängige Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung baut auf dem Mechanismus „Vermittlung gesicherten Wissens in unterschiedliche Anwendungsfelder“ auf. Die Wissensentstehung wird dabei i. d. R. als von der Vermittlung getrennt angesehen und folgt mithin einem linear-sequenziellen Verlauf. Damit liegt wissenschaftlicher Weiterbildung ein einfaches Transfermodell zugrunde, das auf eine einseitige Übertragung von der Wissenschaft in die Wirtschaft ausgerichtet ist.⁹ Der Ablauf stellt sich wie folgt dar:

- Auch an anderer Stelle entstandene Wissensbestände sind in den Hochschulen zu erkennen, zu akzeptieren, zu dekontextualisieren, zu strukturieren und zu generalisieren.
- Anschließend werden diese in Curricula eingearbeitet und in entsprechende Lehrmaterialien übertragen, um sie schließlich innerhalb einer (Lehr-)Veranstaltung zu vermitteln.
- Der Adressatin und dem Adressaten obliegt es dann, das Wissen aufzunehmen und in seinen individuellen Anwendungszusammenhang zu überführen und umzusetzen.

Doch kann eine so aufgestellte wissenschaftliche Weiterbildung die Umsetzung neu entstehenden technologischen Wissens in Hightech-Feldern tatsächlich sicherstellen? Man kann sich einer Einschätzung nähern, wenn man die Bedingungen reflektiert, unter denen dieses Transfermodell funktioniert:¹⁰

- Erstens ist es unabdingbar, dass das zu vermittelnde Wissen dem Stand der Wissenschaft entspricht, ein Gefälle zu den potenziellen Adressatinnen und Adressaten vorliegt, das heißt „richtig“ aus den verfügbaren Wissensbeständen – auch jenseits der Hochschule – selektiert wurde und über einen gewissen Zeitraum stabil ist. Nur wenn ein dauerhafter Nutzen erwartet wird, können entsprechende Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Nachfrage hoffen.

8 Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung, Köln 1998, S. 95

9 Vgl. Staudt, E.: Die Rolle der Wissenschaft im Innovationsgeschehen, in: Staudt, E. (Hrsg.): Das Management von Innovationen, Frankfurt/M. 1986, S. 240–256

10 Vgl. Staudt, E.: Technologietransfer – Ein Beitrag zur Strukturierung der Wirtschaft, in: Krumsiek, R.; Staudt, E.; Kluff, W.; Eversheim, W. (Hrsg.): Technologietransfer, hrsg. von der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft für Technik und Wirtschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1985, S. 6–21; vgl. Kriegesmann, B.; Kerka, F.; Sieger, C. A.; Striwe, F.; Yaldizli, F.: Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen – Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer, Baltmannsweiler 2006

- Zweitens muss sich der Aufbau von Kompetenz über die Aufbereitung und Vermittlung von Wissen bewerkstelligen lassen und kann dazu beitragen, die Bruchstelle zwischen Erkenntnisgewinn und Anwendung zu überwinden. Das setzt aber voraus, dass auch das implizite Erfahrungswissen, das exklusiv in Forschungsprozessen erarbeitet wurde, personenunabhängig verfügbar gemacht werden kann.
- Die Anwendung setzt drittens voraus, dass bei den Adressatinnen und Adressaten neuer technologiebasierter Wissensbestände die erforderliche Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft vorhanden ist und sich neue Problemlösungspotenziale in das Aufnahmesystem integrieren lassen. Die 1:1-Passgenauigkeit dürfte aber der Grenzfall sein, so dass weitere Kompetenzentwicklungsprozesse erforderlich werden.

Reflektiert man diese Bedingungen mit den realen Zusammenhängen in Hightech-Feldern, wird klar, dass traditionelle Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung nur einen begrenzten Beitrag zur Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern leisten können. Wenn man die Nutzung neuen Wissens in diesem Bereich in neuen Produkten, Dienstleistungen und Verfahren über den Aufbau entsprechender Kompetenzen fördern will, ist es sinnvoll, zunächst zu klären, wie der Kompetenzaufbau in den Unternehmen tatsächlich abläuft. Wie bauen Unternehmen das in den einzelnen Innovationsphasen benötigte Wissen auf?

3.2 Empirische Befunde

Nähert man sich der Reichweite wissenschaftlicher Weiterbildung aus dem Erfahrungskontext innovierender Unternehmen, differenziert sich das Bild weiter aus. Im Rahmen von Fallstudien wurde die Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht von Technologieanbietenden im Bereich der Mikrosystemtechnik sowie aus Sicht von Technologieanwenderinnen und Technologieanwendern im Bereich der maritimen Wirtschaft analysiert. Beide Perspektiven machen deutlich, dass der Beitrag wissenschaftlicher Weiterbildung mit der Aufgabenstellung im Innovationsprozess variiert.

3.2.1 Ausgangskompetenz als Basis technologischer Innovationen

Grundvoraussetzung für Innovationen im Hightech-Bereich ist die Verfügbarkeit entsprechender Kompetenzen. Die verfügbaren Fähigkeiten stellen dabei die kognitive Basis für die Neukombination und Weiterentwicklung von Wissen in spezifischen Technologiefeldern dar und sind eine Funktion von explizitem (frei verfügbarem) und implizitem (personengebundenem) Wissen. Nur auf der Basis eines Sets entsprechender Wissensbestände besteht eine sinnvolle Option, neue wissensbasierte Lösungen zu erarbeiten.

Fokussiert man vor diesem Hintergrund die Entstehungszusammenhänge technologischer Innovationen, zeigt sich, dass Entwicklungen immer durch Personenkonstellationen getragen werden, die komplementär explizite und implizite Wissens-

bestände vereinen. So werden etwa Unternehmensgründungen in diesem Bereich oft durch Personen getragen, die aus dem Wissenschaftsbereich kommen und über viele Jahre sehr spezifisches Wissen aufgebaut haben. Die Gründung basiert dabei häufig auf grundlegenden Forschungsarbeiten etwa im Rahmen einer Promotion und der darauf aufsetzenden Entstehung einer konkreten Verwertungs-idee. Den Hochschulen und Forschungsinstituten kommt damit eine zentrale Funktion beim Aufbau der technologischen Wissensbasis von Unternehmensgründungen in Hightech-Bereichen zu. Es ist jedoch i. d. R. nicht die wissenschaftliche Weiterbildung, die diese Voraussetzungen schafft, sondern eine auf einem Erststudium basierende, langjährige Bearbeitung konkreter Forschungsprojekte, in denen oft einzigartige Expertise entsteht. Die hohe Bedeutung dieser Gemengelage aus theoretischem Wissen und Erfahrung gilt nicht nur für Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungsinstituten, sondern wird auch von Unternehmensgründerinnen und Unternehmensgründern, die zuvor in anderen Unternehmen tätig waren, bestätigt.

Wie agieren aber Unternehmen, in denen die für angestrebte Entwicklungen erforderlichen personellen Ressourcen weder zahlenmäßig ausreichen, noch die zur Realisierung der Idee erforderlichen Wissensbestände vollständig abgedeckt werden können? Um dieses technologische Wissen einschließlich der Kenntnis über Anwendungsbedingungen aufzubauen, konzentrieren sich Unternehmen auf die Rekrutierung entsprechender Kompetenzträger. *„Einen Spezialisten im Bereich Gassensorik zu finden, war gar nicht einfach. Aber das war die einzige Chance dieses Wissen in das Unternehmen zu bekommen.“* *„Da wir kaum die Anwendungsbedingungen bei unseren potenziellen Kunden kannten, haben wir einen Mediziner eingestellt. Das war wichtig, um das Einsatzgebiet unserer geplanten Produktentwicklung überhaupt zu verstehen.“*¹¹

Durch die Rekrutierung gewinnen Unternehmen neues explizites und vor allem implizites Wissen. Gleichwohl ist es erforderlich, neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den betriebspezifischen Gegebenheiten vertraut zu machen bzw. sie auf den Stand des zu realisierenden Innovationsprojektes zu bringen. Um praktische Erfahrungen sammeln zu können, werden Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger unmittelbar in bestehende Projekte eingebunden. Anhand der in den Projekten zu bearbeitenden Aufgaben wird ihnen das notwendige Erfahrungswissen vermittelt. Durch die direkte Einbindung in ihren Arbeitsbereich erhalten sie die Möglichkeit, das neu erworbene Wissen direkt umzusetzen.

Neben der Rekrutierung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur „Ergänzung“ der erforderlichen Wissensbestände geht es in Unternehmen jedoch auch darum, die Kompetenzen im Unternehmen aktuell zu halten und dafür zu sorgen, dass der Wissensfortschritt Eingang in den „Wissenspool“ des Unternehmens findet. Über die Rekrutierung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinaus werden daher systematisch

11 Die im Folgenden aufgeführten, kursiv geschriebenen Zitate gehen auf Gespräche im Rahmen der o.g. Fallstudien zurück.

Patentdatenbanken analysiert, Literatur ausgewertet oder die Teilnahme an Workshops, Messen und Kongressen gezielt angesteuert. Dieser Angang bietet die Möglichkeit, frühzeitig relevantes Wissen zu identifizieren.

Neben der intelligenten Nutzung allgemein zugänglicher Wissensquellen pflegen die Unternehmen aber vor allem intensiv informelle Kontakte in das Wissenschaftssystem. Durch gelegentlichen personellen Austausch oder die Vergabe von Forschungsaufträgen sichern sie sich zudem den exklusiven Zugang zu Wissen, das noch lange nicht zum routinemäßigen Wissensvermittlungsrepertoire der Hochschulen gehört. Der allgemeine Rückgriff auf seminaristische Lehrformen im technologischen Bereich bildet hingegen die Ausnahme. Aus Sicht der Unternehmen sind sie zu unspezifisch und vermitteln nicht das, was im Unternehmen ganz konkret gebraucht wird. Einzelne Unternehmen haben das subjektive Empfinden, dass die Hochschulen überhaupt erst auf den Stand gebracht werden müssen, ein Nutzen also gar nicht erwartet wird.

3.2.2 Entwicklung neuen Wissens in technologischen Innovationsprozessen

Die regelmäßige Aktualisierung der eigenen Wissensbasis bewirkt für sich genommen noch keine Innovation. Auch aus der selektiven Ansammlung neuen Wissens entsteht nicht automatisch eine verwertbare Wissenssynthese oder eine ökonomisch tragfähige Problemlösung.

Doch wie entsteht neues Wissen aus den Wissensbeständen? Auslöser und Orientierungspunkt ist die Suche nach Antworten für offene Fragestellungen. Getrieben durch Neugier und kommerzielle Verwertungsinteressen experimentieren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. *„Das Grundlagenwissen hat man ja und dann kommt eben der Forschergeist hinzu: das Experimentieren. Durch das tägliche Arbeiten an Problemen kommen immer wieder neue Erkenntnisse zutage, die man dann entsprechend einarbeiten kann.“* In diesem kreativ-schöpferischen Entdeckungsprozess sind bestehende explizite und implizite Wissensbestände neu zu ordnen, zu kombinieren, aber auch völlig neu zu entwickeln. Das Ergebnis dieses Lernprozesses, das zum Beispiel ein Prototyp sein kann, kann naturgemäß über Weiterbildung nicht im Vorfeld zugänglich gemacht werden. Hier geht es vielmehr um echte Versuchs- und Irrtumsprozesse, in denen neue Erfahrungen zu machen sind und die angesichts des inhärenten Risikos des Scheiterns entsprechende motivatorische Dispositionen voraussetzen. Expliziter Wissensvermittlung kann in diesem Prozess nur die Funktion der Vermeidung von Doppelarbeiten zukommen. Bezogen auf das Gesamtergebnis des Entwicklungsprozesses stellt das explizite Wissen mithin einen Basisbaustein dar, der jedoch frei verfügbar ist. Erst die Verarbeitung in weiteren erfahrungsbasierten Lernprozessen „veredelt“ dieses Wissen und macht es wettbewerbskritisch.

Oftmals wird dieses neue Wissen in Netzwerken erarbeitet. Diese Netzwerke sind aber nicht frei zugänglich, sondern zeichnen sich durch einen hohen Exklusivitäts-

grad aus. Anliegen ist gerade nicht die breite Wissensvermittlung, sondern das Erarbeiten von zu schützendem Wissen. Grundlage für diese Netzwerke in den wissenschaftlichen Bereichen sind oft individuelle Hochschulkarrieren. Diese Netzwerkbasis wird durch die Teilnahme an Kongressen und Messen oder durch die Mitarbeit in Verbänden erweitert. Der Rückgriff auf informelle Kontakte ermöglicht die rasche Beantwortung von begrenzten Fragestellungen, die sich direkt im Forschungsprozess ergeben. Insbesondere bei größeren Forschungsprojekten reicht dies allein jedoch nicht aus.

Hier sind Forschungsk Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen ein zentrales Mittel zur Kompetenzentwicklung. Forschungsk Kooperationen sind dann angezeigt, wenn Forschungs- und Entwicklungsvorhaben die eigenen personellen, infrastrukturellen, finanziellen und/oder wissensorientierten Kapazitäten übersteigen. Neben einer Ausweitung der Wissensbasis und der Verkürzung von Entwicklungszeiten durch einen gemeinschaftlichen, höheren Potenzialeinsatz ermöglichen und erleichtern sie die kostengünstige Inanspruchnahme von Forschungsinfrastrukturen. „Solche Forschungsk Kooperationen sind natürlich auch eine wichtige Möglichkeit, sich weiterzubilden, weil man da ja die Leute zusammenbringt.“ Neben Forschungsk Kooperationen werden Auftragsforschungen vergeben, bei denen das neue Wissen dann dem auftraggebenden Unternehmen exklusiv zur Verfügung steht.

3.2.3 Überführung neuen Wissens in eine Problemlösung

Mit der Weiterentwicklung von Wissen ist der Weg zur Innovation noch nicht geschafft. Das in der Forschung entwickelte Technologiewissen lässt sich nicht so einfach in Prototypen überführen und noch schwieriger in Serienprodukte. Der nächste Schritt von der Erarbeitung prinzipiellen Problemlösungswissens zur echten Problemlösung setzt vielmehr weitere Entwicklungsarbeiten voraus, in denen das Wissen „materialisiert“ wird. Dieser Schritt erfordert weitere umfangreiche Trial-and-Error-Prozesse, in denen Varianten einer Problemlösung getestet, revidiert, erneut getestet, wieder angepasst werden, bis ein funktionsfähiger Prototyp vorliegt. Gerade im Hightech-Bereich hören hier die Entwicklungsaufgaben aber nicht auf. Besondere Schwierigkeiten bereitet oft die Reproduktion einer einmal gelungenen Lösung.

Wenn technische Lösungen unter Laborbedingungen funktionieren, heißt das noch lange nicht, dass eine Herstellung in der Serie machbar ist. Aber erst wenn ein Prototyp über eine entsprechende Produktionstechnologie in stabiler Qualität reproduziert werden kann und von Kundinnen und Kunden als Nutzen stiftend wahrgenommen wird, sind die Voraussetzungen für eine echte Problemlösung geschaffen. Parallel zur Entwicklung einer reproduzierfähigen Problemlösung sind mithin Entwicklungen im Bereich der entsprechenden Produktionstechnologie und Marktvorbereitung voranzutreiben. Gerade hier treten allzu oft auf dem Weg zur Innovation kompetenzbedingte Engpässe auf.

Die in der Produktentwicklung Aktiven vernachlässigen den Kompetenzaufbau in genau diesen Feldern. Das erklärt auch die teilweise großen Probleme von Unternehmensgründern aus dem Hochschulumfeld beim Aufbau einer Produktionsstruktur für technische Lösungen. Dieses produktionstechnische Erfahrungswissen wird in der Ausbildung oft nicht „mitgeliefert“. Die wichtigen Wissensquellen sind deshalb eher Netzwerkkontakte. Insbesondere bei hochkomplexen Produktionsstrukturen ist die Inanspruchnahme entsprechender Beratungsdienstleistungen von Herstellerinnen und Herstellern unumgänglich. Allerdings können auch hier Engpässe auftreten, wenn durch den Prototyp völlig neue Anforderungen an die Produktionstechnologie gestellt werden, für die die Zulieferer selbst keine Lösung haben.

Bei der Entwicklung serientauglicher Prozesse sind die Unternehmen in Hightech-Feldern dann vielfach auf sich allein gestellt. Die wichtigste Form der Kompetenzentwicklung ist hier das „Learning by Doing“. Dieser zum Teil ineffiziente Weg wird aber auch gewählt, weil das Prozesswissen in vielen Fällen den entscheidenden Wettbewerbsvorteil gegenüber Konkurrentinnen und Konkurrenten darstellt. Dieses bestimmt wesentlich die Produktqualität, ist aber nur schwer zu imitieren (anders als zahlreiche äußere Produktmerkmale). Der angestrebte Schutz des Prozesswissens beschränkt auch die Kooperation mit Hochschulen zum Wissensaufbau und zur Lösung von Umsetzungsproblemen. Der Rückgriff auf Netzwerkkontakte verbietet sich vielfach, da die Weitergabe von wettbewerbsrelevantem Wissen befürchtet wird. Kooperative Formen des Kompetenzaufbaus werden dort realisiert, wo die jeweils beigesteuerten Technologien eine so hohe Spezifität aufweisen, dass ein eigenständiger Entwicklungs- und Produktionsaufbau wegen des damit verbundenen Kompetenzbedarfs und Umsetzungsrisikos ausscheidet.

Sofern diese Basiskompetenzen nicht bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (z. B. aus der Erstausbildung) vorhanden sind, wird mithin auch auf seminaristische Weiterbildungsangebote verschiedener Anbieterinnen und Anbieter, unter anderem auch von Hochschulen, zurückgegriffen. Typischerweise handelt es sich dabei um themenspezifische Einzelveranstaltungen, die sich besser in die zeitlichen, finanziellen und personellen Restriktionen, unter denen viele der KMU agieren, integrieren lassen. Mehrtägige Veranstaltungen oder gar mehrsemestrige Studiengänge, die eine regelmäßige Präsenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfordern, werden deshalb auch abgelehnt. Stattdessen wird auch in diesem Bereich auf das Literaturstudium verwiesen. *„Das ist ein ziemliches Kapazitätsproblem. Ich würde mich momentan dagegen wehren, jemanden auf irgendeine längere Weiterbildung zu schicken.“*

Auch aus diesem Grund greift man häufig auf die Rekrutierung von Kompetenzträgern zurück. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, kurzfristig neues Wissen in das Unternehmen holen zu können. Hier wurde die Nähe zu Hochschulen als sehr wichtig genannt, weniger weil sie zur direkten Lösung von Entwicklungsproblemen in dieser Phase beitragen können als vielmehr durch die Bereitstellung geeigneter Absolventinnen und Absolventen, die dann zum Beispiel über die Vergabe ent-

sprechender Diplomarbeitsthemen oder aber über Praktika in solche Entwicklungsprozesse eingebunden werden können.

Doch die Produktentwicklung ist nicht nur mit der Produktionstechnologie abzustimmen, sondern auch mit den Markterfordernissen. Diese Ausrichtung am Markt vollzieht sich in den Unternehmen sehr unterschiedlich. Vielfach haben die „Entwickler“ bei der Konzeption der Problemlösung eine Vorstellung von potenziellen Anwenderinnen und Anwendern, die aber häufig erst während oder sogar nach Abschluss des Entwicklungsprozesses konturiert wird, zugleich aber wieder neue Anforderungen aufwirft. *„Im Prinzip haben wir das klassische Problem mit einer Technologieinnovation, wo erst die Technik da ist und dann der individuelle Kunde, der prinzipiell Kunde ist schon vorher da, aber die individuellen Kunden sind noch zu finden.“* Neben der Annäherung der technischen Problemlösung an die Kundenbedarfe werden aber auch oft neue Verwertungsmöglichkeiten und damit Kundensegmente für die bestehende technische Lösung entdeckt. Der Suchalgorithmus orientiert sich dabei an einer Funktionalbetrachtung, die ausgehend von durch die technische Lösung erfüllten Funktionen damit korrespondierende Probleme in unterschiedlichen Anwendungsfeldern abgleicht. Dieser Aufgabenkomplex im Rahmen betrieblicher Innovationsprozesse erfordert den Aufbau von Kundenkompetenzen, die nicht mit „etwas“ Wissen über Marketing zu verwechseln sind. Erst über den Aufbau echter Innenkenntnis bei der Kundin und bei dem Kunden lassen sich passfähige Lösungen erarbeiten und Vertriebsstrategien entwickeln, die sich eignen, die Kundin und den Kunden zu überzeugen. Die Anwenderin und der Anwender müssen das Problemlösungspotenzial eines neuen Produktes erkennen. Das läuft gerade im Bereich komplexer Technologien nicht von allein.

Nimmt man die Aktivitäten zur Überführung des prinzipiellen Problemlösungspotenzials in eine reproduzierbare Problemlösung, die von Kundinnen und Kunden nachgefragt wird, zeigt sich, dass dem produktbezogenen Technologiewissen in diesem Bereich eine geringere Bedeutung zukommt. Mit zunehmender Entfernung des Entwicklungsprozesses von der anfänglichen Forschungsphase gewinnen andere Wissensbestände an Relevanz. Je mehr man sich auf die Anwenderin und den Anwender bzw. zukünftigen Nutzerinnen und Nutzer der Technologie zubewegt, desto wichtiger wird praxisbezogenes Umsetzungswissen. Dabei spielt zweifelsfrei ein explizites Basiswissen, das auch über Weiterbildung angesteuert werden kann, eine wichtige Rolle. Bedeutender ist aber echtes Erfahrungswissen, das die Menschen umsetzungsfähig macht.

3.2.4 Integration der Problemlösung und Überführung in Routinen

Damit die Innovation auch in der Breite wirksam wird, sind bei den von Innovationen „betroffenen“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusätzliche Kompetenzentwicklungsprozesse anzustoßen. Da nach erfolgreicher Umsetzung der einzelnen Aufgaben im Innovationsprozess abbildbare Anforderungen bestimmt und für die Wissensvermittlung zugänglich gemacht werden können, sind Maßnahmen zu reali-

sieren, über die eine breite Multiplikation des jetzt verfügbaren Wissens zur Stabilisierung neuer Routinen erfolgt. Allerdings kann die explizite Wissensvermittlung „nur“ die notwendige Basis legen. Der Erfahrungsaufbau ist auf der individuellen Ebene zusätzlich anzugehen. So wird die alleinige Vermittlung expliziten Wissens über das Verhalten eines neuen Werkstoffes die Erfahrung des Betriebsingenieurs für die Umsetzung im Produktionsalltag kaum synthetisieren können.

In Abhängigkeit davon, ob es sich bei der Neuerung um eine Modifikation der technischen Prozesse im eigenen Unternehmen oder die Integration eines Produktes bei einer Kundin oder bei einem Kunden handelt, sind die von Innovationen „Betroffenen“ entsprechend vorzubereiten:

- Um eine breite Wissensbasis für die Umsetzung einer Neuerung im eigenen Unternehmen zu realisieren, dominieren echte „Learning-by-Doing“-Prozesse. Da etwa für die Bedienung neuer Produktionstechnologien in den frühen Jahren einer neuen Technologie oft noch gar keine entsprechenden Berufsbilder zur Verfügung stehen, ist man gezwungen, die FuE-fokussierten Ingenieurinnen und Ingenieure schmerzhaft in der Produktion Neuland betreten zu lassen oder völlig branchenfremde Fachleute einzukaufen, die den entstandenen Anforderungen nahekommen. Erst mit der Stabilisierung von Kompetenzanforderungen eröffnen sich die Möglichkeiten, über (wissenschaftliche) Weiterbildung Wissen zu vermitteln. Dabei können externe Angebote immer nur Grundlagen schaffen. Das wettbewerbskritische implizite Anwendungswissen wird durch Erfahrungsaufbau im Unternehmen entwickelt.
- Bezogen auf die Anwenderseite reicht der Maßnahmenkatalog von der Zusammenarbeit in Applikationszentren und gemeinsamen Forschungsprojekten über die telefonische Beratung bis hin zu Herstellerschulungen. Die Zusammenarbeit in Applikationszentren dient nicht nur dem Nachweis der Technologiefunktionalität, sondern auch der anwendungsspezifischen Anpassung einer Technologie. Die Anpassung findet i. d. R. in einem gemeinsamen Entwicklungsprojekt von Technologieanbieter und -anwender statt. Diese Projekte sind durch unterschiedliche Intensitäten gekennzeichnet. Neben der anbieterseitig durchgeführten Anpassung nach den Anwenderangaben gibt es auch weitergehende Formen bis hin zur Bildung gemeinsamer Projektteams, die dann auch den Entwicklungsprozess auf der Anwenderseite wesentlich bestimmen können. Zur Klärung kurzfristiger Wissensbedarfe auf Anwenderseite dienen Kundenhotlines. Die sind i. d. R. mit den entsprechenden Entwicklungsingenieuren besetzt, die direkt die Anfragen beantworten können. Durch eine Auswertung der Kundenanfragen kann der Wissensanbieter seinerseits auch hier zusätzliches Vertriebswissen generieren.

4 Empfehlungen für die Neuorientierung der Kompetenzentwicklung im Hightech-Bereich

Angesichts der in der Praxis umgesetzten Mechanismen zu Kompetenzentwicklungsmaßnahmen wird deutlich, dass traditionelle Formen der wissenschaftlichen Weiter-

bildung im Kern nur beim Aufbau von Grundlagenwissen eine gewisse Relevanz entwickeln. Diese nicht zu unterschätzende Funktion wird aber kaum offensiv von Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung aufgegriffen. Die platzierten Angebote werden häufig als zu unspezifisch, zu wenig problemlösungsorientiert und oft als verspätet empfunden. Trennt man sich aber von dem engen Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, zeigt sich, dass durchaus nennenswerte Impulse aus dem Wissenschaftssystem für die Kompetenzentwicklung innovierender Unternehmen gesetzt werden. Die skizzierten Befunde verdeutlichen die Bandbreite einer wissenschaftsbasierten Kompetenzentwicklung, die die breite Anwendung neuen technologischen Wissens unterstützen kann.

Mit einem an den realen Aufgaben innovierender Unternehmen orientierten Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung sind völlig neue Einsichten und neue Formate einer wissenschaftsbasierten Kompetenzentwicklung zu erwarten. Die Reservierung von zehn Prozent der Mittel in Technologieprogramme sowie entsprechende Wettbewerbsverfahren würden Raum bieten, um die unterschiedlichen Ansätze experimentell zu erproben.

Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zur wissenschaftsbasierten Kompetenzentwicklung

Fasst man das Anliegen wissenschaftlicher Weiterbildung weiter als die diskutierten Wissensvermittlungsstrategien über Studiengänge oder einzelne „Lehrveranstaltungen“ suggerieren, und orientiert sich an der Frage, welchen Beitrag das Wissenschaftssystem zum Kompetenzaufbau in Hightech-Feldern leisten kann, öffnet sich das Maßnahmenspektrum deutlich. Will man echte Innovationen in Hightech-Feldern voranbringen, ist ein grundlegender Perspektivwechsel im Umgang mit Ansätzen zur Förderung der Innovationskompetenz erforderlich. Die Verengung der Kompetenzentwicklung auf Weiterbildung und Zertifizierbares ist zwar leicht kommunizierbar und gut nachweisbar – aber eben auch nur begrenzt wirksam. Entscheidend ist vielmehr, sich auf die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen in den Phasen des Innovationsprozesses einzulassen. Nimmt man die Erfahrungen von Hightech-Unternehmen, variieren die erforderlichen Formen der Kompetenzentwicklung mit den Phasen im Innovationsprozess. Deutlich wird dabei aber auch, dass Kompetenzentwicklung immer mit echtem Erfahrungsaufbau – also mit konkreten Entwicklungsprozessen – zu verzahnen ist. Die Nähe von wissenschaftlicher Weiterbildung und Forschung ist im Hightech-Bereich unumgänglich.

Profilierung und Professionalisierung der bestehenden Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Es ist unstrittig, dass im Wissenschaftssystem ungenutzte Potenziale zur Forcierung von Innovationsbemühungen „schlummern“. Während sich dezentral von einzelnen Organisationseinheiten oder Einzelpersonen stabile Kontakte und Zusammen-

arbeitsformen in die Unternehmen etabliert haben und sehr wirksame Wege der Kompetenzentwicklung über Forschungsaufträge, regelmäßigen Erfahrungsaustausch, Nutzung von Infrastruktur oder duale Studiengänge erschlossen sind, bleiben viele wissenschaftliche Einrichtungen insgesamt hinter ihren Möglichkeiten zurück. Um die erschließbaren Entwicklungsreserven heben und die bislang schwache Position der wissenschaftlichen Weiterbildung ausbauen zu können, muss es künftig darum gehen, das unstrukturierte Angebotsfeld des Wissenschaftssystems für einen erfolgreichen Wissenstransfer weiter zu profilieren und zu professionalisieren.

Stärkung der Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Bemühen, wissenschaftliche Forschungsergebnisse über verschiedene institutionelle Arrangements (Studiengänge, Weiterbildungsakademien, Transferagenturen etc.) in Angebote für die Unternehmenspraxis zu überführen, zeigt die hohe Bedeutung, die mittlerweile der wissenschaftlichen Weiterbildung auch in Hochschulen beigemessen wird. Allerdings ist kaum davon auszugehen, dass eine in sich gekehrte Anbieterperspektive alle real existierenden Entwicklungsprobleme auf der Ebene der Hightech-Unternehmen erkennt. Während viele mit hohem Aufwand geförderte Forschungsergebnisse in den Hochschulen brachliegen oder im engen Kreis geförderter Verbundvorhaben verbleiben, sind auf der Seite potenzieller Anwenderinnen und Anwender häufig drängende Aufgabenstellungen ungelöst. Hier gilt es – ohne die wichtige Funktion des heute noch nicht nachfragewirksamen Potenzialaufbaus infrage zu stellen – die Bedarfs- bzw. Anwendungsseite zum zusätzlichen Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Weiterbildung zu machen. Denn letztlich werden nur solche Angebote nachhaltig Interesse wecken und umgesetzt, die an den konkreten Entwicklungsproblemen und Unterstützungsbedarfen der potenziellen „Kunden“ ansetzen.

Von einer vermittelnden zur aktivierenden Kompetenzentwicklung

Potenzielle Anwenderinnen und Anwender wissen gerade im Hightech-Bereich oft nicht, welche neuen Wissensbestände verfügbar sind und welche Elemente daraus für das eigene innovatorische Handeln verwertbaren Nutzen bringen. Deshalb stellt sich die Frage, wie im Zusammenwirken mit der Wirtschaft weitere Anwendungsmöglichkeiten und Verwertungskontexte für neu entstandenes Wissen oder neu entwickelte Technologien identifiziert werden können. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Wissensproduzenten Orientierung über den prinzipiellen Problemlösungscharakter und das Anwendungspotenzial ihrer Entwicklungen verschaffen. Jenseits bestehender Marktstrukturen, historischer Rollenverteilungen und gewachsener Funktionsaufteilungen in der Wertschöpfungskette ist zu hinterfragen, was sie aus den technologischen Potenzialen in anderen Anwendungsbereichen noch machen können.

Das dazu erforderliche Denken in Anwendungsfunktionen vermittelt zwischen zwei getrennten Welten – zwischen der Potenzialsphäre (Technologie) und der Bedarfsphäre (Kundin und Kunde). Die Frage nach den Funktionen, die ein technologisches

Problemlösungspotenzial prinzipiell in unterschiedlichen Anwendungen erfüllen kann, überwindet die einseitige Ausrichtung auf eine Hauptanwenderbranche und wird so zum entscheidenden Impuls, aus gewohnten Bahnen auszubrechen und innovative Anwendungsfelder für bestehende oder neu entwickelte Problemlösungspotenziale zu entdecken.

Ansteuerung des Wissenschaftssystems für ein Engagement zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Alle angedachten Maßnahmen greifen nicht, wenn die Akteurinnen und Akteure des Wissenschaftssystems für ihr Engagement keinen Nutzen zu erwarten haben. Neben konkreten Umsetzungsmaßnahmen geht es also darum, einzelne Akteurinnen und Akteure zu aktivieren. Da es immer Einzelne sind, die Entwicklungen vorantreiben, muss man sich intensiver damit beschäftigen, welche „Köpfe“ neue Formen der Kompetenzentwicklung überhaupt personifizieren können. Trotz hochschulspezifischer Besonderheiten sind Prozesse des gezielten Anstuerns und Förderns auch in Hochschulen oder öffentlich geförderten Forschungseinrichtungen denkbar, um engagierte Promotoren für eine Verbesserung von Kompetenzentwicklung im Hightech-Bereich zu gewinnen.¹² Will man die dezentral laufenden durch zentral gesteuerte Initiativen und Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ergänzen, müssen hierfür neben der verpflichtenden Zustimmung durch die Leitung auch die entsprechenden Strukturen geschaffen werden. Die derartige Prozesse personifizierenden Akteurinnen und Akteure brauchen dabei auf der Mikroebene Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Potenziale zur Entfaltung bringen können.

Formierung sektoraler Kompetenzallianzen

In der innovationspolitischen Debatte in Deutschland wird immer wieder die Umsetzungslücke neuen Wissens in Produkte, Dienstleistungen und Verfahren beklagt. Die rein technologiezentrierte Innovationsförderung wird diese Lücke nicht überwinden. Die einfache Übertragung von Technologie in neue Produkte, Dienstleistungen oder Verfahren ist der absolute Grenzfall. Die erfolgreiche Umsetzung neuer Technologien in unterschiedlichen Anwendungsfeldern setzt erhebliche Anpassungsentwicklungen und die Lösung umfangreicher Integrationsprobleme bei Fertigungstechnologien, Personal- und Organisationsstrukturen, Kunden- und Zuliefersystem voraus. Innovation reduziert sich nicht auf technisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, sondern setzt zahlreiche Parallelentwicklungen in Innovationen anbietenden und aufnehmenden Unternehmen voraus. Insbesondere im Zuge hightech-basierter Innovationsprozesse sind vielfältige auch nicht-technische Innovationsaufgaben zu lösen, die nicht nur unternehmensintern, sondern in Innovationsclustern oder Bran-

12 Vgl. Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Innovationsmanagement – neue Wege bei der Umsetzung, in: Knauth, P.; Wollert, A. (Hrsg.): Handbuch Human Resource Management – Neue Formen betrieblicher Arbeitsorganisation und Mitarbeiterführung, 35. Erg.-Lfg., Neuwied 2002, Gruppe 8, Beitrag 8.30, 1–24

chensektoren adressiert werden können. Die Ansteuerung entsprechender Kompetenzentwicklungsaufgaben setzt die Interaktion zahlreicher Akteurinnen und Akteure entlang der Wertschöpfungskette und im Grenzfall auch die Einbeziehung bestehender Aus- und Weiterbildungsstrukturen voraus.¹³

In diesem Kontext formierte sektorale Kompetenzallianzen, die auf die innovierenden Akteurinnen und Akteure ausgerichtet sind, können einen Beitrag leisten, die Kompetenzbedarfe in Innovationswertschöpfungsnetzen mit entsprechenden Infrastrukturen (z. B. Reinraumtechnik), fachlichen Expertisen, Anwendungs-Know-how, Personalaustauschplattformen etc. zu bedienen. Wissenschaftliche Weiterbildung ist in diesem Sinne als integraler Bestandteil von Innovationsvorhaben weitaus vielschichtiger, direkter und kleinteiliger. Sie ist aber auch wirksamer als „flächendeckende Standardprogramme“, da sie die spezifischen Kompetenzerfordernisse in Unternehmen und im Innovationssystem der jeweils betroffenen Sektoren adressieren und neben explizitem Wissen auch implizites Wissen in den Prozess des Kompetenzerwerbs integrieren kann.

Literaturhinweise

Aschhoff, B. et al.: Innovationsverhalten der deutschen Wirtschaft – Indikatorenbericht zur Innovationserhebung 2007, Mannheim 2008

Botthof, A.: Strategische Bedeutung der Kompetenzentwicklung für die Innovationsfähigkeit Deutschlands, in: Kongressband AWNet, Berlin 2008, 8–12

Botthof, A.: Die Bedeutung von Aus- und Weiterbildungsnetzwerken im Kontext der Entwicklung einer Hochtechnologie, in: Luczak, H. (Hrsg.): Kooperation und Arbeit in vernetzten Welten, Stuttgart 2003

Deutsches Patent- und Markenamt (Hrsg.): Jahresbericht 2006, München 2007

Kriegesmann, B.: Ein komplexer Umbauprozess, in: Handelsblatt vom 13. Januar 2004, Nr. 8, 11

Kriegesmann, B.; Kerka, F.: Kompetenzentwicklung: Neue Aufgaben für die Gestaltung und Umsetzung von Innovationsprozessen, in: Bellmann, L.; Minssen, H.; Wagner, P. (Hrsg.): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe, Nürnberg 2001, 133–162

Kriegesmann, B.; Kerka, F. (Hrsg.): Innovationskulturen für den Aufbruch zu Neuem, Missverständnisse – praktische Erfahrungen – Handlungsfelder des Innovationsmanagements, Wiesbaden 2007

Kriegesmann, B.; Kerka, F.; Sieger, C. A.; Striewe, F.; Yaldizli, F.: Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen – Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer, Baltmannsweiler 2006

Staudt, E.: Technologietransfer – Ein Beitrag zur Strukturierung der Wirtschaft, in: Krumsiek, R.; Staudt, E.; Kluff, W.; Eversheim, W. (Hrsg.): Technologietransfer, hrsg. von der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft für Technik und Wirtschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1985

¹³ Botthof, A.: Die Bedeutung von Aus- und Weiterbildungsnetzwerken im Kontext der Entwicklung einer Hochtechnologie, in: Luczak, H. (Hrsg.): Kooperation und Arbeit in vernetzten Welten, Stuttgart 2003

- Staudt, E.:** Die Rolle der Wissenschaft im Innovationsgeschehen, in: Staudt, E. (Hrsg.): Das Management von Innovationen, Frankfurt/M. 1986, 240–256
- Staudt, E.:** Kompetenz zur Innovation. Defizite der Forschungs-, Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, in: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, No. 142, Bochum 1996
- Staudt, E.; Kriegesmann, B.:** Innovationsmanagement – neue Wege bei der Umsetzung, in: Knauth, P.; Wollert, A. (Hrsg.): Handbuch Human Resource Management – Neue Formen betrieblicher Arbeitsorganisation und Mitarbeiterführung, 35. Erg.-Lfg., Gruppe 8, Beitrag 8.30, Neuwied 2002, 1–24
- Wissenschaftsrat (Hrsg.):** Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung, Köln 1998

Machbarkeitsstudie WiWeID – Zusammenführung der Datenbanken und Portale zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum berufs- begleitenden Studium in Deutschland

HELMUT VOGT

Zusammenfassung

Ziel der *Machbarkeitsstudie WiWeID – Zusammenführung der Datenbanken und Portale zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum berufsbegleitenden Studium in Deutschland* war es zu prüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen ein datenbankbasiertes Internetportal mit bundesweitem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot, kurz WiWeID, aufgebaut werden kann. Die Aufgabe des Portals sollte die Erhöhung der Transparenz auf dem Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung sein, um Beiträge und Lösungen insbesondere zu folgenden Punkten vorzuhalten:

- Übersicht zum Angebot auf allen Teilfeldern und möglichst ubiquitär,
- Vergleich für individuelle Nachfragerinnen und Nachfrager,
- Zugang für kleine und mittelständische Unternehmen zum Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Dafür war es erforderlich,

- die bestehenden Strukturen und Datenbanken im Hinblick auf eine mögliche Integration/Zusammenführung bzw. auf Schnittstellen zu untersuchen,
- die Bedingungen zu klären, unter denen Hochschulen und hochschulnahe Einrichtungen sowie außerhochschulische Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung (insbesondere Forschungseinrichtungen) bereit sind, ihre Angebote einzuspeisen,
- die Implikationen technischer Lösungen für die Zielstruktur zu untersuchen,

- konzeptionelle Überlegungen zur Nachhaltigkeit eines solchen Vorhabens hinsichtlich Organisation und Struktur sowie Kosten und Finanzierung zu erarbeiten.

Als Ergebnis der Studie lässt sich konstatieren, dass ein deutschlandweites Internetportal für die wissenschaftliche Weiterbildung und das berufsbegleitende Studium von der überwiegenden Zahl der Einrichtungen und Organisationen, die an der Untersuchung beteiligt worden sind, befürwortet wird, wenngleich im Einzelfall eine Reihe von Voraussetzungen und Anregungen formuliert wurden. Als zentrale Bedingung wurde die Realisierung einer regionalen Verankerung der Datenbank genannt. Hinsichtlich der technischen Frage erwiesen sich „Open-Source“-Lösungen als bevorzugt. Was die Nachhaltigkeit anbetrifft, so sollte nach dem Ende der Aufbauphase eine Anbindung an bestehende Strukturen (Deutscher Bildungsserver oder Hochschulkompass) angestrebt werden.

1 Kontextualisierung der Studie

Die Studie entstand im Rahmen des Arbeitskreises (AK) „Wissenschaftliche Weiterbildung“ des Innovationskreises Weiterbildung (IKWB) und hatte sich die folgenden Themenschwerpunkte zur Bearbeitung vorgenommen:

- Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern,
- Qualitätsentwicklung und -sicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- Informationsportale,
- Durchlässigkeit und Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- Bedarfsanalyse und neue Geschäftsfelder für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Bei den Diskussionen des Arbeitskreises zeigte sich, dass ein großes Defizit derzeitiger wissenschaftlicher Weiterbildung in der Unübersichtlichkeit und teilweisen Unzugänglichkeit des Angebots besteht. Nachfragerinnen und Nachfrager, sowohl Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen als auch andere Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie Unternehmen, die im Rahmen des Paradigmenwechsels von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung zunehmend stärker in den Blick geraten, haben kaum eine Chance, sich einen gezielten und vergleichenden Überblick über das Angebot der Hochschulen, noch weniger der hochschulnahen Einrichtungen oder anderer Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. außerhochschulische Forschungseinrichtungen) zu verschaffen. Markttransparenz war (und ist bis heute) nicht gegeben. Diese wurde vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entregionalisierung der Angebote (Fernstudium, E-Learning, berufsbegleitendes Studium, Kompaktveranstaltungen) als prekär empfunden.

Hinzu kam, dass die stärkere Verknüpfung von kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) und Hochschulen auch auf dem Sektor wissenschaftlicher Weiterbil-

dung voranzubringen ist. Zu Konkretisierung und Umsetzung dieser Anforderungen bedurfte es entsprechender Anlässe und Instrumente. Im Hinblick auf das vorhandene und gegebenenfalls zu entwickelnde Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulen und weiterer Institutionen für KMU könnte ein Internetportal zur wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Möglichkeit des Zugangs und des Vergleichs hilfreich sein.

Auch hinsichtlich der Frage der Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung, die einen weiteren Diskussionsschwerpunkt des Arbeitskreises „Wissenschaftliche Weiterbildung“ bildete, wurde als wichtige Aufgabe die Schaffung von Markttransparenz identifiziert. Nur wenn es der Kundin und dem Kunden möglich ist, Angebote zu vergleichen, kann sie oder er Qualitätsmaßstäbe geltend machen. Der Chance zu einer vergleichenden Analyse von jeweils interessierenden Marktsegmenten auf der Basis einer öffentlich zugänglichen Internetdatenbank kommt insofern eine bedeutsame Rolle zu.

2 Fragestellung

Vor Beginn der Machbarkeitsstudie WiWeID war im Hinblick auf datenbankgestützte Internetportale zur wissenschaftlichen Weiterbildung folgende Situation in Deutschland gegeben:

- Es existierten fünf sektorale Portale mit dem Schwerpunkt „wissenschaftliche Weiterbildung“, nämlich:
 - Bildungsportal Sachsen¹,
 - Bildungsportal Thüringen²,
 - Campus Wissenschaftliche Weiterbildung Bayern/cwwb³,
 - WissWeit⁴, das Hochschulportal für wissenschaftliche Weiterbildung in Hessen,
 - WissWB-Portal⁵, wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland.
- Darüber hinaus gibt es diverse Plattformen, die *auch* Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung enthalten, ohne speziell dafür konzipiert zu sein, z. B. Hochschulkompass⁶, das Informationsportal der Hochschulrektorenkonferenz, oder Qualidat⁷, die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildungler des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.

1 <https://bildungsportal.sachsen.de>

2 <http://www.bildungsportal-thueringen.de>

3 <http://www.cwwb.de>

4 <http://www.wissweit.de>

5 <http://www.wisswb-portal.de>

6 <http://www.hochschulkompass.de/>

7 <http://www.die-bonn.de/qualidat/>

(Alle Verknüpfungen wurden zuletzt am 11.01.09 getestet.)

- Schließlich ist das InfoWeb Weiterbildung⁸ verfügbar, eine Metasuchmaschine für Weiterbildungsdatenbanken in Deutschland, mit der ein Teil der zuvor genannten Plattformen übergreifend ausgewertet werden kann.

Von den fünf sektoralen Datenbanken bezogen sich vier auf die Angebote der Hochschulen jeweils eines Landes. Nur das WissWB-Portal ist deutschlandweit ausgerichtet. Zudem ließ sich konstatieren, dass nur ein Teil des faktisch vorhandenen Angebots an wissenschaftlicher Weiterbildung und berufsbegleitendem Studium überhaupt in den Datenbanken zu finden ist.

Damit ist eine in vielerlei Hinsicht unüberschaubare Situation gegeben, Beiträge zu den oben genannten Zielrichtungen der Diskussion innerhalb des AK Wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere Markttransparenz, Zugang für KMU zu wissenschaftlicher Weiterbildung und Qualitätssicherung, waren durch das vorhandene System kaum zu erwarten. Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende Fragen, die im Rahmen der Machbarkeitsstudie zu untersuchen waren:

- Ob und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen ist es möglich, ein deutschlandweites datenbankgestütztes Internetportal zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum berufsbegleitenden Studium unter Nutzung des bestehenden Potenzials zu schaffen bzw. die vorhandenen Strukturen so miteinander zu verknüpfen, dass ein solches Portal virtuell vorhanden ist?
- Unter welchen Konditionen würden sich Hochschulen und hochschulnahe Einrichtungen, die bisher nicht in den Datenbanken vertreten sind, mit ihren einschlägigen Angeboten beteiligen?
- Welche weiteren Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere solche von außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, kommen unter welchen Bedingungen für eine Komplettierung des Angebots infrage?
- Gibt es für die technischen Probleme, die im Zusammenhang mit dem Aufbau von WiWeID zu lösen wären, modellhafte Antworten oder Teilantworten, auf die zurückgegriffen werden kann, oder sind Neuentwicklungen notwendig?
- Wie kann gegebenenfalls eine nachhaltige Organisation und Finanzierung eines deutschlandweiten Internetportals für die wissenschaftliche Weiterbildung auch nach einer Projektfinanzierung gewährleistet werden?

Methodisch sollte sich die Studie im Hinblick auf die zur Verfügung gestellten Ressourcen und den Zeitrahmen in erster Linie auf Internetrecherchen, Fragebogenerhebungen und ergänzende Telefoninterviews stützen. Auf eine letzte Reliabilität sozialwissenschaftlicher Art musste angesichts der Rahmenbedingungen verzichtet werden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung der Machbarkeitsstudie war dadurch gegeben, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der sektoralen Internet-

⁸ <http://www.iwwb.de/metasuche/> (Verknüpfung wurde zuletzt am 11.01.09 getestet.)

datenbanken am 23. März 2007 auf Einladung des BMBF in Bonn trafen und dort nach eingehenden Beratungen ihre Absicht zur Kooperation mit dem Ziel einer Zusammenführung zu einem deutschlandweiten Angebot erklärten. Auf dem Treffen war nur die bayerische Datenbank „Campus wissenschaftliche Weiterbildung“, obwohl eingeladen, nicht vertreten. In Bonn wurde darüber hinaus vereinbart, der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg als Trägerin der einzig bundesweit ausgerichteten Plattform, des WissWB-Portals, die Federführung für das weitere Verfahren zu übertragen.

3 Wichtigste Ergebnisse

3.1 Zusammenführung der fünf bestehenden Portale

Im Rahmen der Studie wurden die bestehenden sektoralen Portale durch Internetrecherchen, Fragebogenerhebungen und ergänzende telefonische Interviews eingehend untersucht. Im Mittelpunkt der Erhebung standen die folgenden Merkmale: Leistungsangebot, inhaltliche Schwerpunkte, rechtliche Verortung, Aufbau und Design der Oberflächen, statistische Daten (Nachfrage), technischer Hintergrund, Kosten (Personal und Sachmittel) und Finanzierung, Kooperationsbeziehungen. Nicht alle Merkmale konnten an allen Stellen mit der gleichen Erhebungstiefe recherchiert werden, da es teils aus verständlichen Gründen Vorbehalte der Datenpreisgabe gab, teils auch keine Kenntnisse der benötigten Art bei den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vorlagen und innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens oder mit vertretbarem Aufwand nicht erhoben werden konnten. Zudem gab es auf Seiten des bayerischen Portals cwwb zum Zeitpunkt der Machbarkeitsstudie Zweifel an Sinn und möglichem Erfolg einer gemeinsamen Plattform. Man wollte sich zumindest vorerst nicht auf ein solches Ziel einlassen und nahm deshalb auch nicht an der Fragebogenaktion teil.

Insgesamt betrachtet war die Klärung der Voraussetzungen und Bedingungen einer möglichen Zusammenführung der fünf bestehenden Portale eine der schwierigsten, wenn nicht sogar die schwierigste Aufgabe der gesamten Machbarkeitsstudie. Das lag daran, dass die Haltung der Verhandlungspartner auf Seiten der Landesdatenbanken zweigeteilt war: Einerseits sah man den Nutzen und die Vorteile eines bundesweiten Portals auch für die eigene Arbeit und für die Arbeit der jeweils beteiligten Einrichtungen, andererseits führte die damit implizit verbundene Existenzfrage zu einer Reihe von Vorbehalten, die zu akzeptieren zumindest tendenziell geeignet war, die Vorteile und den Nutzen des deutschlandweiten Portals wieder aufzuheben. Wenn man davon einmal absieht, bleiben als kleinster gemeinsamer Nenner für die Zusammenführung der Portale ohne cwwb die folgenden Ergebnisse bestehen:

1. WiWeID sollte die bestehenden Datenbanken als Metaportal zusammenführen. Dies impliziert gleichzeitig ein Fortbestehen der Landesdatenbanken.

2. Insgesamt wird eine regionale Verankerung der WiWeiD-Struktur einerseits durch die bestehenden Datenbanken und andererseits im Rahmen des Projektes (s. unter 5.) als zu etablierende Stützpunkte für sinnvoll und notwendig angesehen.
3. Inhaltlich sollte das Angebot von WiWeiD über die reine Datenbankfunktion hinausgehen. Das zusätzliche Angebot sollte unter dem Gesichtspunkt „Beratung von Interessenten“ strukturiert werden. Dabei seien Doppelarbeiten zu vermeiden und das vorhandene Informations- und Beratungsportfolio sei sinnvoll zu integrieren.
4. Die Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen WiWeiD und den Landesdatenbanken konnte im Rahmen der Machbarkeitsstudie nicht endgültig geklärt werden. In Bezug auf technische Angelegenheiten sowie den Bereich Marketing/Öffentlichkeitsarbeit und das Management müsste eine verbindliche Verteilung von Funktionen, Rollen und Kompetenzen noch gefunden werden. Dabei sollte die Finanzierung des Vorhabens insbesondere nach einer Aufbau-phase (Projektzeit) eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.
5. Die Zusammenführung kann nicht aus eigener Kraft vollzogen werden, sondern bedürfte eines Projektrahmens mit ausreichender Zeitperspektive.
6. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit sollte vor Einstieg in die Projektphase mindestens die Finanzierung der Folgezeit geklärt sein. Strukturfragen ließen sich auch innerhalb der Projektzeit beantworten.

3.2 Angebotseinstellung weiterer Hochschulen

Um den gewünschten Erfolg eines deutschlandweiten Portals für wissenschaftliche Weiterbildung und berufsbegleitendes Studium sicherzustellen, ist es notwendig, eine sehr viel größere Anzahl von Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen mit ihrem entsprechenden Angebot in die Datenbanken aufzunehmen. Nur wenn die Nutzerinnen und Nutzer durch eine Recherche in WiWeiD zu einem umfassenden Überblick über das jeweils nachgefragte Angebot gelangen können, lässt sich gewährleisten, dass die Ziele und Funktionen, die mit dem Portal verbunden sind, erreicht werden können. Dabei war man sich bei der Durchführung der Machbarkeitsstudie darüber im Klaren, dass immer nur eine relative Vollständigkeit zu erreichen sein wird. Zum einen gibt es Angebote, deren Regionalbezug stark überwiegt und deren Einspeisung in eine deutschlandweite Datenbank insofern keinen Mehrwert ergäbe. Zum anderen sind für bestimmte Zielgruppen und Aufgabengebiete der wissenschaftlichen Weiterbildung über Jahrzehnte Strukturen gewachsen (Beispiel Lehrerfortbildung) und, damit verbunden, Informationskanäle etabliert worden, zu denen WiWeiD (zumindest zunächst) noch keine Alternative darstellen würde.

Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse, die aufgrund einer Fragebogenbefragung von 120 Vertreterinnen und Vertretern solcher Anbieter, die ihre Angebote nicht in eine der sektoralen Datenbanken einspeisen, erzielt werden konnten, durchaus beachtlich:

1. Die Umfragebeteiligung von 38 Prozent lässt auf das große Interesse der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen am Thema Internetdatenbank mit bundesweitem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot schließen.
2. Zur Frage, ob eine regionale oder eine deutschlandweite Internetdatenbank präferiert werde, äußerten insgesamt 78 Prozent der Befragten Interesse an einer deutschlandweiten Plattform.
3. Bei den Marketingaktivitäten der befragten Weiterbildungseinrichtungen liegt die Internetdatenbank mit Rang 11 im mittleren Bereich (vgl. Frage 1). Immerhin 53 Prozent geben an, Internetdatenbanken als Marketinginstrument zu nutzen. Traditionelle Marketingaktivitäten wie Flyer, Pressearbeit, persönliche Kontakte, Netzwerkarbeit und Messe-/Tagungsauftritte stehen noch immer im Vordergrund. Die Homepage hat sich aber mittlerweile auch als Marketinginstrument etabliert. Die Nutzung von internetbasierten Marketingaktivitäten (Online-Marketing, Web 2.0-Marketing) spielt dagegen noch eine untergeordnete Rolle.
4. 47 Prozent der Befragten schätzen, dass die Einstellung ihres Weiterbildungsangebots in eine Internetdatenbank mit deutschlandweitem Angebot zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer Verbesserung der Nachfrage nach Bildung führen würde.
5. 58 Prozent der Befragten haben Erfahrung in der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken in ihrer Funktion als Anbieter. Die genannten Erfahrungen sind mehrheitlich negativ: So wird zum Beispiel angeführt, dass potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer besser erreicht würden, wenn das Weiterbildungsangebot weit oben bei Google gelistet sei. Darüber hinaus genannt wird die geringe Anfragezahl über die Datenbank sowie die mühsame Doppeleingabe auf der eigenen Seite und bei externen Datenbanken.
6. 56 Prozent der Befragten sind bereit, ihr Angebot gegen Bezahlung in eine deutschlandweite Internetdatenbank einzustellen, wobei 44 Prozent für diesen Dienst jährlich bis zu 250 Euro und elf Prozent bis zu 500 Euro zahlen würden. Kostenerwägungen spielen im Übrigen die größte Rolle für eine Angebotseinstellung in eine deutschlandweite Datenbank.
7. Insgesamt werden hohe Anforderungen an den Service, den ein Portal bieten sollte, von Seiten der hochschulischen Weiterbildungsanbieter gestellt, welche nicht in den fünf bestehenden Portalen zur wissenschaftlichen Weiterbildung vertreten sind: 60 Prozent präferieren die Angebotseinstellung durch ein Redaktionsteam (58 Prozent, wenn dieses kostenlos ist; zwei Prozent, auch wenn sie dafür zahlen müssen). 76 Prozent der Befragten sprechen sich dafür aus, dass Nutzerinnen und Nutzer in einem speziellen Bereich der Datenbank weitere Informationen zum Thema Weiterbildung (z. B. über Gesetze, über Begriffserklärungen in einem Glossar) erhalten. 60 Prozent halten Chats, Foren oder Hotline als Austauschmöglichkeit über Weiterbildung für sinnvoll. 64 Prozent wünschen sich Möglichkeiten zur Online-Buchung.
8. Weiter wünschen sich die Befragten einen hohen Bedienungskomfort, anbieterfreundliche Kündigungsfristen, probeweise Mitwirkung, Sicherheit der Daten und Inhalte, Informationen zu Gesetzen nach Ländern, Informationen über Finan-

zierung von Weiterbildungsmaßnahmen und eine Bündelung von verschiedenen Datenbanken zur Weiterbildung, damit Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Weiterbildungslandschaft nicht kennen, sich besser orientieren können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Hochschuleinrichtungen, die bisher mit ihren Angeboten nicht in einem Portal vertreten sind, sich an einem bundesweiten Netzauftritt für die wissenschaftliche Weiterbildung beteiligen würden, wenn sich die Kosten dafür in Grenzen hielten und ihr eigener Aufwand gering sei. Darüber hinaus sind die Anforderungen dieser Einrichtungen an die Merkmale und Eigenschaften eines bundesweiten Portals über die Datenbankfunktionen hinaus differenziert und vielfältig.

3.3 Mitwirkung der wissenschaftlichen Weiterbildung von außerhochschulischen Forschungseinrichtungen

Wissenschaftliche Weiterbildung wird nicht nur von Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen angeboten, sondern auch von anderen Anbietern. Es war deshalb naheliegend, im Rahmen der Machbarkeitstudie auch den Blick „über den Teller- rand“ des Hochschulsektors hinaus auf das übrige Feld zu richten. Angesichts des Rahmens, in dem die Machbarkeitsstudie durchgeführt wurde, ging das nur mit einer deutlichen Beschränkung auf ein überschaubares und zugleich bedeutsames weiteres Feld. Die Wahl fiel auf das Angebot der außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, da es zum einen von der Struktur, den Zielgruppen und der inhaltlichen Ebene dem der Hochschulen nahe steht, und zum anderen dem Interesse des BMBF entsprach, das Potenzial dieser Einrichtungen stärker in den Blick zu nehmen und zu nutzen.

Die Befragung der außerhochschulischen Forschungseinrichtungen bezüglich ihrer Voraussetzungen und Bedingungen für eine Angebotseinstellung in WiWeID erfolgte mit demselben Instrument wie die Befragung der hochschulischen Weiterbildungsanbieter. Einbezogen wurden die vier großen Forschungseinrichtungen Fraunhofer-Gesellschaft (einschließlich Fraunhofer Technology Academy), Max-Planck-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft und Leibniz-Gemeinschaft, so dass schließlich zur Auswertung fünf Fragebögen zur Verfügung standen.

Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung sind im Folgenden zusammengefasst:

1. Zwei der fünf Befragten präferieren ein deutschlandweites Portal und drei möchten gleichzeitig ein regionales und ein deutschlandweites Portal nutzen. Damit sprechen sich alle Befragten für WiWeID aus.
2. Hinsichtlich der bisher genutzten Marketinginstrumente ergab sich, dass Homepage und Mailings etabliert sind. Newsletter per Mail, Flyer und Pressearbeit werden von zwei Befragten genutzt. Je einmal aufgeführt werden Anzeigen, Kooperationen, Linktausch, Messe-/Tagungsauftritte, Netzwerkarbeit, gedruckte Newsletter, Präsentationen und Tage der offenen Tür. Internetdatenbanken werden nur von

einem Anbieter genutzt, andere internetbasierte Marketinginstrumente werden nicht eingesetzt.

3. Vier Befragte schätzen, dass die Einstellung ihres Weiterbildungsangebots in eine Internetdatenbank mit deutschlandweitem Angebot zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer geringen Verbesserung der Nachfrage nach Bildung führen würde. Eine Einrichtung gibt an, dass sie die Frage nicht beurteilen könne.
4. Zwei der fünf Befragten hatten als Anbieter von Weiterbildung Erfahrung in der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken im Internet. Keiner der Befragten hat jedoch Kenntnisse in der Nutzung der Datenbanken durch Bildungsnachfrager bzw. -nachfragerinnen.
5. Die Frage, ob man das eigene Angebot gegen Bezahlung in eine deutschlandweite Internetdatenbank einzustellen bereit sei, bejahte lediglich eine der fünf Einrichtungen. Diese wäre bereit, bis zu 500 Euro jährlich zu zahlen. Drei wünschen sich eine kostenlose Angebotseinstellung, eine macht zu dieser Frage keine Angaben.
6. Drei der fünf Befragten bevorzugen die kostenlose Angebotseinstellung durch ein Redaktionsteam, zwei der Befragten wollen ihre Angebote selbst einstellen. Drei Befragte sprechen sich dafür aus, dass Nutzerinnen und Nutzer in einem speziellen Bereich der Datenbank weitere Informationen zum Thema Weiterbildung (z. B. über Gesetze, Begriffserklärungen in einem Glossar) erhalten können. Vier Befragte halten Chats, Foren oder Hotline als Austauschmöglichkeit über Weiterbildung für sinnvoll, und vier Befragte wünschen sich Möglichkeiten zur Online-Buchung. Ein Befragter befürwortet eine Kommentierung bzw. Bewertung der besuchten Angebote durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
7. Über die Hindernisse, die gegen eine Angebotseinstellung in WiWeID sprechen, machen drei der fünf Befragten Angaben. Zweimal werden Hindernisse genannt, die dem Bereich Aufwand zuzuordnen sind, einmal dem Bereich Nutzen und einmal dem Bereich Kosten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass außerhochschulische Forschungseinrichtungen, wenn es um die Frage kostenpflichtiger Einstellung ihrer Weiterbildungsangebote in eine bundesweite Datenbank zur wissenschaftlichen Weiterbildung geht, eher zurückhaltend sind. Gleichwohl wird durchweg der Nutzen eines Portals für die wissenschaftliche Weiterbildung gesehen und auch die Bereitschaft bekundet, sich daran zu beteiligen.

3.4 Technische Machbarkeit

Was die technische Machbarkeit anbetraf, so galt die Machbarkeitstudie vornehmlich der Untersuchung der bei den sektoralen Portalen vorhandenen Lösungen, ihrer Modernität und ihrer Übertragbarkeit auf das angestrebte Portal WiWeID. Im Hintergrund stand die Frage, inwieweit aus Kostengründen auf modellhafte Realisierungen zurückgegriffen werden könnte, um Neuentwicklungen zu vermeiden. Die dabei erzielten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Im Hinblick auf die beschriebene Ausgangslage, auf den Erhalt einer größtmöglichen Flexibilität in Bezug auf zukünftige Entwicklungen und auf die Kostenseite ist es empfehlenswert, bei dem Projekt WiWeID grundsätzlich von „Open-Source“-Lösungen auszugehen. Bei der Datenbankkonstruktion ist die Berücksichtigung der PAS 1045⁹ grundlegend. Ob in Bezug auf die bestehenden Portale Schnittstellen programmiert oder eine Überführung der Daten in die WiWeID-Datenbank angestrebt werden sollte, ließ sich im Rahmen der Machbarkeitsstudie nicht endgültig klären. Zwar werden von den bestehenden Landesportalen Schnittstellenlösungen bevorzugt, diese sind aber im Einzelfall, so zeigt die Erfahrung, nur mit sehr großem Aufwand realisierbar, so dass im Interesse kostengünstiger Lösungen der andere Weg angezeigt sein könnte.

3.5 Sicherung der Nachhaltigkeit

Die Frage einer Sicherung der Nachhaltigkeit von WiWeID über einen evtl. Projektzeitraum hinaus konnte im Rahmen der Machbarkeitsstudie nicht abschließend geklärt werden. Immerhin war es möglich, die Konturen einer nachhaltigen Lösung zu erfassen und zu beschreiben:

1. Es erscheint sinnvoll und auf der Basis der geführten Gespräche auch aussichtsreich, nach der Projektphase eine Anbindung der Plattform WiWeID an eine bestehende etablierte Struktur herzustellen. Infrage kämen dafür grundsätzlich der Deutsche Bildungsserver, der am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung angesiedelt ist, und der Hochschulkompass, das Informationsportal der Hochschulrektorenkonferenz.
2. Auch eingebunden werden sollte die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Die DGWF ist gut im Feld vernetzt und deshalb als „Türöffner“ nicht zu unterschätzen. Welche Form die Kooperation annehmen könnte, ist auszuhandeln. Als Träger kommt die DGWF nicht infrage, da sie nicht über eine hauptamtliche Struktur verfügt.
3. Was die Finanzierung nach Ende der Projektphase anbetrifft, so haben alle Untersuchungen im Rahmen der Machbarkeitsstudie gezeigt, dass zwar durch die einpreisenden Einrichtungen eine Kostenbeteiligung, nicht aber eine Kostendeckung zu erwarten ist. Damit steht fest, dass das Internetportal WiWeID auch nach dem Ende der Aufbauphase weiterhin auf eine Förderung aus öffentlichen oder anderen Mitteln Dritter angewiesen wäre.

9 Normähnliche Regelung für Weiterbildungsdatenbanken in Deutschland

Literaturhinweise

- Faulstich, P.:** Wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulaufgabe, Sommerakademie GEW Klappholtal 2004
<http://promovieren.gew.de/Binaries/Binary5544/ Faulstich.pdf?SID=ba062de4156b75ca4721f1f0b865bc65> (letzter Aufruf: 11.01.2009)
- Faulstich, P. et al.:** Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Länderstudie Deutschland, in: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.) Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, 2007, http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (letzter Aufruf: 11.01.2009)
- Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.):** Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, 2007
http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (letzter Aufruf: 11.01.2009)
- Schaeper, H.; Schramm, M.; Weiland, M.; Kraft, S.; Wolter, A.:** International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, 2006
http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (letzter Aufruf: 11.01.2009)
- Stiftung Warentest:** „Die Suche lohnt sich“, Weiterbildungstest, Weiterbildungsdatenbanken, 2007
<http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/-/1463892/1463892/1496245/> (letzter Aufruf: 11.01.2009)

Arbeitskreis 4:

Bildungsberatung

Für die erfolgreiche Umsetzung des Lebenslangen Lernens kommt der Bildungsberatung eine entscheidende Rolle zu: Um die individuelle Bildungsbiographie erfolgreich zu gestalten, suchen immer mehr Menschen – alters- und qualifikationsübergreifend – unterstützende Beratungsangebote. Die Anforderungen an den Beratungsprozess und an das in der Beratung tätige Personal nehmen stetig zu. Beratung muss sowohl zielgruppenspezifisch als auch fachkompetent ausgerichtet sein. Hierbei ist es zunehmend wichtig, auch diejenigen Zielgruppen zu erreichen, die bislang nicht an Weiterbildung teilgenommen haben.

Der Innovationskreis Weiterbildung konstatiert deshalb, dass das Lernen im Lebenslauf eine konzentrierte und konsequente Weiterentwicklung der Qualitätsstrategien erfordere. Dabei sei insbesondere die Professionalität des Personals zu stärken. Ein quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot für alle Zielgruppen sei sicherzustellen; ein integratives und alle Phasen des Lernens umfassendes System der Bildungsberatung inklusive der Berufsberatung sei nötig.

Der Aufsatz von C. Schiersmann, B. A. Dauner und P. C. Weber zu „Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung“ stellt die Befunde einer Expertise vor, die verschiedene Zugänge zum Themenbereich Qualität in der Beratung in einen Vorschlag für einen Qualitätsentwicklungsrahmen integriert. Darüber hinaus wurden ein Kompetenzprofil und ein Aus- bzw. Weiterbildungskonzept als Elemente der Professionalität von Beratung erarbeitet.

O. Döring, M. Gottwald, A. Hinz und S. Löffelmann nehmen mit ihrem Beitrag zu „Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Betriebe“ die betrieblichen Aspekte von Bildungsberatung, insbesondere die kleinerer und mittlerer Unternehmen, in den Blick. Ausgehend vom aktuellen Stand und den identifizierten Problemlagen der Qualifizierungsberatung werden Empfehlungen zur Stärkung und Profilierung der Qualifizierungsberatung gegeben.

Der Zugang zu Bildungsberatung und Bildungsinformation lässt sich durch mehr Transparenz der Beratungsangebote verbessern. Ein Weg, um für die Bürgerinnen und Bürger zu einer verstärkten Angebotstransparenz zu kommen, ist die Bündelung vorhandener Beratungsangebote. Im Rahmen des Arbeitskreises wurde eine Machbarkeitsstudie erstellt, die die Chancen und Potenziale einer bundesweit einheitlichen Bildungsrufnummer sowie eines Bildungsportals für Beratung untersuchte. W. Hendricks und A. Töpfer stellen die Ergebnisse in ihrem Aufsatz „Transparenz in der Bildungsberatung: Chancen von Informationssystemen für Bildungs- und Berufsberatung für Nutzerinnen und Nutzer sowie für Beratungsanbieter“ vor.

Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung

CHRISTIANE SCHIERSMANN, B. ALEXANDER DAUNER, PETER C. WEBER

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fasst die Ergebnisse einer Expertise zur Qualität und Professionalität zusammen, die im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung erstellt wurde (vgl. Schiersmann u. a. 2008). Unter Rekurs auf ein theoretisches Beratungsmodell wurden zum einen verschiedene Zugänge zum Thema Qualität in der Beratung beleuchtet und in einen Vorschlag für einen Qualitätsentwicklungsrahmen integriert. Zum anderen wurden ein Kompetenzprofil sowie – darauf aufbauend – ein Aus- bzw. Weiterbildungskonzept als Elemente der Professionalität von Beratung erarbeitet. Es wurden schließlich Empfehlungen für eine konkrete Handlungsstrategie zur Optimierung der Qualität und zur Stärkung der Professionalität in diesem Feld vorgestellt.

1 Projektrahmen

Beratungsdienstleistungen wird heute in Politik und Wissenschaft eine große Bedeutung zugemessen, wenn es darum geht, die Bürgerinnen und Bürger, aber auch die Wirtschaft darin zu unterstützen, die vorhandenen menschlichen Ressourcen sinnvoll zu erschließen. Es wurde in den vergangenen Jahren jedoch auch erkannt, dass die Systeme und Verfahrensweisen auf dem Gebiet der Bildungs- und Berufsberatung¹ reformbedürftig sind (vgl. Sultana 2004; Watts; Sultana 2003; Watts 2002b). Qualität und Professionalität sind zwei zentrale Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation (vgl. CEDEFOP 2005; OECD 2005; OECD 2004). Die Optimierung der Bildungs- und Berufsberatung wiederum leistet einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung

¹ Im Sinne der EU-Empfehlung von 2004 (vgl. 8448/04 EDUC 89 SOC 179) beziehen wir uns im Folgenden auf den Bereich der Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. Im Interesse der sprachlichen Vereinfachung verwenden wir teilweise aber auch den Begriff „Bildungs- und Berufsberatung“.

der Weiterbildungsbeteiligung und letztlich zur Sicherung der Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland.

Die im Folgenden dargestellten Überlegungen zur Qualität und Professionalität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung wurden im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes erarbeitet. Diese Studie wurde im Kontext des von der Bundesministerin Dr. Annette Schavan initiierten Innovationskreises Weiterbildung angeregt. Im Rahmen der Überlegungen zum Lernen im Lebenslauf wurde dem Themenfeld Beratung eine herausragende Bedeutung zugemessen. Ein Arbeitskreis zur Bildungs- und Berufsberatung im Rahmen des Innovationskreises (Arbeitskreis 4) hat sich intensiv mit diesbezüglichen Fragen auseinandergesetzt. So wird in den Empfehlungen des Innovationskreises gefordert: „Um ein quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot sicherzustellen, das alle Zielgruppen, insbesondere die bisher nicht erreichenden, in Anspruch nehmen können, bedarf es eines integrativen und alle Phasen des Lernens umfassenden Systems der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst.“ (BMBF 2008, S. 17). In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die konsequente Weiterentwicklung der Qualitätsstrategien und die Stärkung der Professionalität des Personals verwiesen (vgl. BMBF 2008, S. 17). Im Rahmen des Workshops „Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ im November 2008 wurden die Ergebnisse der Studie einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert.

Die Thematik der Beratung ist zudem in einer engen Wechselwirkung mit anderen aktuellen Fragen des Lernens im Lebenslauf zu sehen, zum Beispiel zur wissenschaftlichen Weiterbildung, zur Transparenz der Angebote (der Beratung), zur Professionalität des Weiterbildungspersonals oder zur Qualifizierungsberatung in Unternehmen, da Qualität als Querschnittsthema in allen Bereichen der Weiterbildung von Relevanz ist. Diese Themen wurden zeitgleich in anderen Expertisen bearbeitet (vgl. die anderen Beiträge in diesem Sammelband). Bei der Erstellung der Studie zur Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung wurden zudem Ergebnisse intensiv ausgewertet, die zum Bereich Beratung im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ gewonnen wurden, insbesondere die Ergebnisse des Verbundprojekts „Bildungsberatung in den Lernenden Regionen“.

Bezogen auf die internationale Diskussion wurden die Aktivitäten des European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), das unter anderem die Frage der Verbesserung der Qualität der Angebote und die Erfassung von Wirksamkeit der Beratung thematisiert, sowie die laufende Studie vom European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) zur Professionalisierung des Beratungspersonals in Europa berücksichtigt.

2 Aufgabenstellung

Vorliegende Untersuchungen und Statements zu Teilbereichen des Feldes Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. BMBF 2007; Schiersmann; Remmele 2004; Zdrahal-Urbaneck 2004; Trube; Heimann 2002; Schober 2002; dvb 2001) legen die Vermutung nahe, dass bislang bei den Anbietern und Verbänden in Deutschland durchaus einzelne Aktivitäten zur Entwicklung der Qualität vorhanden sind: Dazu zählen zum Beispiel die Orientierung an Leitlinien und Standards, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung für Angebote und deren Durchführung, Einführung von Kennzahlen, Dokumentationsbögen, Weiterbildungen, Selbstverpflichtungen oder Supervision. Allerdings scheinen diese Instrumente bislang nur selten in ein umfassendes Konzept von Qualitätsentwicklung eingebunden zu sein. Ebenso wird Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung noch kaum organisationsübergreifend koordiniert und unterstützt.

Die OECD und das CEDEFOP haben in den vergangenen Jahren mit ihren international vergleichenden Studien zur Beratung vielfältige Anregungen für die Verbesserung der Qualität geliefert (vgl. Watts 2002a). Einige dieser Forderungen, die im OECD-Bericht für Deutschland aufgestellt werden, verdeutlichen den Handlungsbedarf. Gefordert werden unter anderem (vgl. Watts 2002b):

- eine bessere Orientierung an Kriterien der Kundenzufriedenheit,
- die Entwicklung klarer und eindeutiger Qualitätsstandards zur Neutralität der Information und der Beratung,
- Qualitätskriterien für die Beraterqualifikation (Länge der Studiengänge und der Ausbildung), Entwicklung neuer Lehrgänge für die Berufsberatung und Festlegung von Mindestausbildungsstandards für alle Berufsberaterinnen und -berater,
- Klärung des professionellen Status‘ von Personen, die Berufsberatung als Teil eines breiteren Aufgabengebiets ausüben,
- Aufnahme von Qualitätsaussagen für den öffentlichen Sektor und Entwicklung von Qualitätsstandards für den privaten Sektor und ein klares Verfahren zur Durchsetzung dieser Standards sowie
- gegebenenfalls die Einrichtung einer nationalen Stelle zur Vertretung aller Berufsberatungsdienste unter Einbezug der wichtigsten Interessengruppen einschließlich der Sozialpartner.

In der Expertise wurden drei unterschiedliche Zugänge zur Qualität in den Mittelpunkt gestellt, und zwar erstens die Orientierung an Standards bzw. Leitlinien, zweitens die Evaluation und drittens Ansätze des Qualitätsmanagements. Diese wurden in einen Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) eingebunden, um eine Strategie zu entwerfen, wie die Qualität der Bildungs- und Berufsberatung unter Einbezug bereits bestehender Qualitätsansätze optimiert werden kann (siehe Abschnitte 3.1 bis 3.4).

Aspekte der Qualität sind eng mit denen der Professionalität der Beraterinnen und Berater verknüpft. Zu diesem Themenkomplex wurde ein Kompetenzprofil für Bera-

terinnen und Berater entwickelt. Dies wurde mit bestehenden Aus- und Weiterbildungsangeboten abgeglichen. Mit Bezug auf das erforderliche Kompetenzprofil und die vorhandene Angebotsstruktur wurden konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung der Aus- bzw. Weiterbildungsangebote formuliert (siehe Abschnitt 3.5).

Daran schließen sich Überlegungen für die Implementierung einer Strategie zur Optimierung von Qualität und Professionalität in der Beratung unter Einbezug aller relevanten Akteure an (siehe Abschnitt 3.6).

Angesichts des knappen für die Erstellung der Studie zur Verfügung stehenden Zeitraums konnte keine eigene empirische Untersuchung durchgeführt werden. Die methodische Basis der Studie bildet die intensive Auswertung nationaler und internationaler Literatur, Dokumentenanalyse, verschiedene Expertengespräche sowie ein Expertenworkshop. Darüber hinaus verbleiben die Formulierungen der Standards und des Kompetenzprofils auf einer allgemeinen Ebene, um einen gemeinsamen Referenzrahmen zu schaffen. Eine bereichs- bzw. formatspezifische Ausdifferenzierung ist im Anschluss daran noch zu leisten.

3 Zentrale Ergebnisse

Die Studie bezieht sich auf das Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Als Ziele der Beratung in diesem Feld lassen sich auf einer allgemeinen – vermutlich breit konsensfähigen – Ebene die folgenden formulieren:

- Die Beratung trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Ratsuchenden bei, fördert deren Fähigkeit zur Selbstorganisation ihrer Kompetenzentwicklung angesichts zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge. Zugleich trägt sie zur Steigerung der Effektivität und Effizienz des Aus- und Weiterbildungssystems bei.
- Die Beratung trägt dazu bei, die Beschäftigungssituation der Ratsuchenden zu sichern bzw. zu verbessern und zugleich dem Arbeitsmarkt ein optimal qualifiziertes Arbeitskräftepotenzial zur Verfügung zu stellen.
- Die Beratung orientiert sich am Ziel der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit und trägt somit zur Stärkung der sozialen Teilhabe bzw. Integration bei.

Die Studie basiert auf der Überzeugung, dass eine Ausformulierung von Standards für die Beratung, von inhaltlichen Fragestellungen für eine Evaluation, von Kriterien für die Auswahl von Qualitätsmanagementkonzepten sowie eines Kompetenzprofils von Beraterinnen und Beratern auf der Basis einer Beratungstheorie erfolgen müsse. Zentral für die theoretische Basis (siehe Abbildung 1) ist, dass angesichts der komplexen gesellschaftlichen Situation und der Notwendigkeit, in der Beratung mit den daraus resultierenden Unsicherheiten und Paradoxien umgehen zu müssen, ein systemisches Konzept zugrunde gelegt wird, das neben dem Beratungsprozess im engeren Sinne auch die organisationalen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren in das

Verständnis von Beratung einbezieht. Die organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflussen zum einen das Beratungsgeschehen nachhaltig und stellen zum anderen zugleich relevante Anlässe bzw. Themen der Beratung dar.

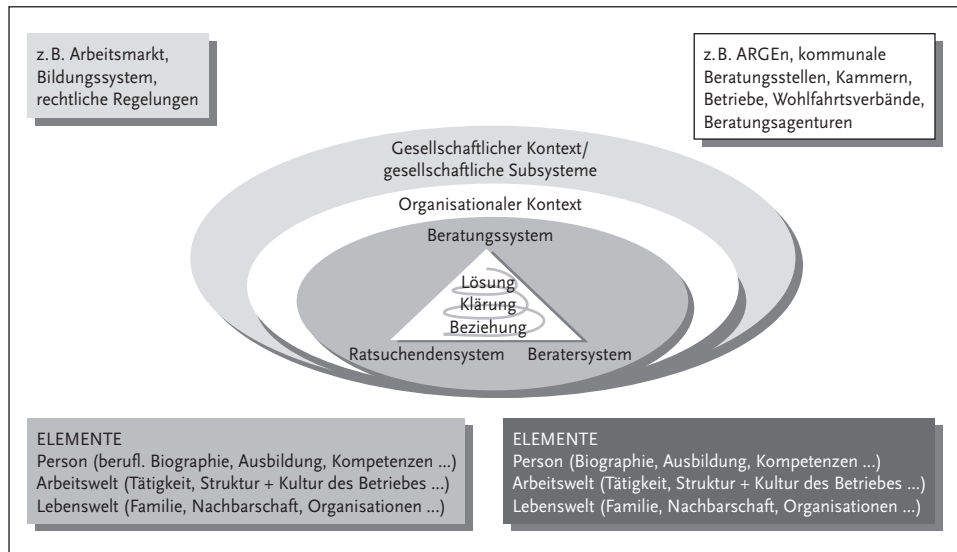


Abbildung 1: Systemisches Kontextmodell der Beratung (Schiersmann u.a. 2008)

3.1 Leitlinien und Standards

Die international verbreitetste – in Deutschland allerdings bestenfalls in Ansätzen erkennbare – Form zur Beschreibung von Qualitätsanforderungen im Feld der Beratung stellen Leitlinien oder Standards dar (vgl. Plant 2004). Dabei handelt es sich um mehr oder weniger stark differenzierte Reglementierungen zu unterschiedlichen Aspekten der Beratung. Für Beratungsanbieter können Standards mehrere Funktionen erfüllen:

- Fokussierung von Qualitätsanstrengungen auf besonders wichtige Aspekte,
- Beschreibbarkeit der Organisation und ihrer Leistung,
- Vergleichbarkeit mit anderen Anbietern.

In der Expertise wurde im Anschluss an die internationale Diskussion und unter Rekurs auf ein theoretisches Konzept von Beratung ein Katalog von Standards entwickelt. Dazu wurden verschiedene Standardkataloge analysiert und hinsichtlich einer Systematisierung untersucht. Besonders hervorzuheben ist der Rekurs auf die „Europäischen Bezugsinstrumente“, die zur Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung entwickelt wurden und für die Entwicklung von Qualitätsstandards im europäischen Kontext eine wichtige Rolle spielen (vgl. CEDEFOP 2005). Die in der Studie vorgestellten Standards beziehen sich auf die folgenden Bereiche:

- Prozess der Beratung (P)
- Beraterin/Berater (B)
- Beratungsorganisation (O)
- Gesellschaft (G)
- Übergreifende Aspekte (Ü)

Element Beratungsprozess	
P 1	Die Beraterin und der Berater leisten einen dem Beratungsanliegen adäquaten Beziehungsaufbau.
P 2	Die Beraterin und der Berater nehmen gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden ² eine adäquate Klärung der Beratungsanliegen und Ziele vor.
P 3	Die Beraterin und der Berater leisten adäquate Hilfe zur Problembewältigung.
Element Beraterin und Berater	
B 1	Die Beraterin und der Berater sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem beraterischen Handeln im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil.
B 2	Die Beraterin und der Berater orientieren sich bei ihrem Handeln an Standards und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert.
Element Organisation	
O 1	Die Beratungseinrichtung hat ein spezifisches, an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe ausgerichtetes Leitbild und konkretisiert die Umsetzung durch geeignete Strategien.
O 2	Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert.
O 3	Die bewusste Gestaltung der Organisationskultur sowie die Art und Weise des Umgangs mit allen beteiligten Akteuren wird gepflegt und bei Bedarf optimiert.
O 4	Es stehen Mittel und Infrastruktur in angemessenem Umfang zur Verfügung.
O 5	Durch das organisationale Handeln wird ein angemessener Austausch mit der Umwelt im Sinne von Vernetzung und Kooperation gefördert.
Element Gesellschaft	
G 1	Bei der methodischen Ausgestaltung des Beratungsprozesses sowie der organisationalen Einbindung werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektiert.
G 2	Das Beratungshandeln unterstützt und fördert die Kompetenz der Ratsuchenden zur Selbstbehauptung unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge ³ .

2 Um auch der organisationalen und gesellschaftlichen Ebene gerecht zu werden, müsste immer auch von Kundinnen und Kunden und Bürgerinnen und Bürgern gesprochen werden. Die Reduzierung auf den Begriff der „Ratsuchenden“ dient lediglich einer überschaubareren Darstellung.

3 Vgl. zu den Standards G 2, G 3 und G 4 hierzu auch die europäischen Bezugsinstrumente und die dort beschriebenen Ziele der Politik (CEDEFOP 2005, S. 13 ff.)

G 3	Das Beratungshandeln unterstützt die Entwicklung/Förderung von Kompetenzen, die dazu beitragen, die Beschäftigungschancen der Ratsuchenden zu sichern/verbessern und damit das selbstständige Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen und ein optimal qualifiziertes Arbeitskräftepotenzial zu schaffen.
G 4	Das Beratungshandeln orientiert sich am Ziel der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit und trägt dazu bei, dass weder sozialer Status noch kulturelle Herkunft, Geschlecht oder regionale Aspekte die individuellen Lernanstrengungen so überlagern, dass Ungleichheit bekräftigt wird.
Übergreifende Standards	
Ü 1	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü 2	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln sind für alle Akteure transparent.
Ü 3	Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend.
Ü 4	Sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln basieren auf fundierten und integrierten Qualitätsstrategien.

Tabelle 1: Überblick über den Standardkatalog

Die formulierten Standards sind bewusst und notwendigerweise offen gehalten. Ihre Konkretisierung bedarf einerseits eines Prozesses der Verständigung über diese Standards mit den relevanten Akteuren (siehe Abschnitt 3.6), andererseits benötigt auch die jeweilige Beratungseinrichtung noch genügend Handlungsspielraum, um die Standards für ihre jeweilige Situation adaptieren zu können.

3.2 Evaluation

Evaluation im Sinne der Bewertung eines Programms stellt eine weitere Qualitätsstrategie dar. Sie trägt dazu bei, das System, das heißt den einzelnen Anbieter, aber auch die Politik darüber zu informieren, wie die Beratung organisiert wird und ob bzw. wie sie wirkt.

Um existierende Evaluationsinstrumente zu kategorisieren und zu beurteilen, wurden in der Expertise drei Kriterien entwickelt: Erstens wurde betrachtet, inwieweit mit den Evaluationsinstrumenten die einzelnen Elemente des zugrunde gelegten Beratungsmodells erfasst werden können (siehe Abbildung 1). Das zweite Kriterium bezieht sich auf die Gegenstände der Evaluation. Dabei stellt sich die Frage, ob die Instrumente auf den „Input“ des Beratungsgeschehens (z. B. Ausbildung der Beraterinnen und Berater), den Beratungsprozess selbst, das unmittelbare Ergebnis, die längerfristige Wirkung oder den so genannten Kontext (wie gesetzliche Bedingungen etc.) abzielen. Drittens wurde unter Bezug auf die international anerkannten Standards für Evalua-

tion (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation; Sanders 1999) die Durchführbarkeit und Genauigkeit der Evaluationsinstrumente betrachtet.

Anhand von acht exemplarisch ausgewählten Verfahren wurden unterschiedliche Vorgehensweisen und deren Vor- bzw. Nachteile veranschaulicht. Beispielsweise zeichnen sich (kurze) Fragebögen durch die hohe Durchführbarkeit, Kennziffern durch ihre weitgehende Objektivität und qualitative Verfahren durch ihren vertieften Einblick in das Erleben des Beratungsgeschehens aus.

Um die Organisationen bei der Implementierung und Realisierung von qualitativ hochwertiger Evaluation zu unterstützen, empfiehlt sich eine Strategie, mit der die Kosten für Evaluation im weitesten Sinne niedrig gehalten werden können. Konkret könnte dies zum Beispiel bedeuten, dass die Entwicklung bzw. Adaption von Verfahren aus den Organisationen ausgelagert und extern für alle Anbieter gleichzeitig umgesetzt wird. Eine Möglichkeit wäre, Evaluationsverfahren aus der Praxis und Wissenschaft zu bündeln und allen Anbietern aufbereitet, zum Beispiel in einer Datenbank, wieder zur Verfügung zu stellen.

Ein solches Portal könnte in Zukunft auch zur organisationsübergreifenden Evaluation sowie zur Herstellung von Transparenz von Evaluationsergebnissen genutzt werden.

Ein weiterer Punkt, den die Akteure nur begrenzt selbst realisieren können, ist die externe Evaluation der Wirkung und die Systemevaluation. Hierfür bestehen bisher in Deutschland keine anbieterübergreifenden, systematischen Ansätze. Beispiele aus anderen Ländern (z. B. Finnland oder Kanada) könnten adaptiert werden.

3.3 Qualitätsmanagement

In der Diskussion um Qualitätssicherung und -entwicklung spielen in Deutschland – insbesondere im Weiterbildungsbereich – auch die so genannten Qualitätsmanagementsysteme (QMS), wie zum Beispiel DIN ISO EN 9000:2000 (vgl. Deutsches Institut für Normung 2000a, 2000b, 2000c) und EFQM (vgl. Knist; Landgrebe 2004) eine für den internationalen Bereich nicht festzustellende zentrale Rolle.

Im Sinne einer integrierten Qualitätsstrategie für die Beratung können QMS unseres Erachtens sinnvoll sein. Insbesondere wenn eine Organisation, in der Beratung ein Aufgabenfeld unter anderen darstellt, bereits über ein solches Verfahren verfügt, kann es durch Ergänzungen für die Beratung relativ leicht angepasst werden. Dabei gehen wir allerdings von der Auffassung aus, dass Qualitätsmanagementkonzepte erst mit der Einbeziehung von Standards und Evaluationsverfahren (Letztere sind in manchen QMS inhärenter Bestandteil, in anderen nicht) zu einer anspruchsvollen Qualitätsstrategie werden. Ein Qualitätsverständnis, das ausschließlich auf der Organisationsebene ansetzt, ist für das Feld der Beratung nicht ausreichend.

3.4 Qualitätsentwicklungsrahmen für die Beratung

Es wird vorgeschlagen, unterschiedliche Qualitätsansätze (Standards, Evaluation und Qualitätsmanagement) in einen Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) einzubinden, der es den Beratungseinrichtungen erlaubt, an bereits vorhandene Qualitätsbemühungen anzuknüpfen, Weiterentwicklungen den organisationalen Rahmenbedingungen anzupassen und gleichzeitig eine organisationsübergreifende Diskussion über Angebote, Qualität, Standards und Transparenz zu ermöglichen. Der vorgeschlagene QER wurde vor dem Hintergrund des Vergleichs von internationalen und intersektoralen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsinstrumentarien entwickelt und betont den Aspekt der kontinuierlichen Verbesserung von Qualität im Zusammenspiel von Organisationen und Akteuren im Beratungsfeld, nicht zuletzt auch den Nutzerinnen und Nutzern.

Der QER ist nicht als eigenes Qualitätsmodell zu verstehen, sondern als Metamodell, das vor allem zwei Leistungen erbringen soll:

1. die Etablierung von Standards, an denen sich die Anbieterorganisationen und deren Angebote und Qualitätsbemühungen orientieren (Stufe 1),
2. die flexible Verbindung bestehender oder neuer Qualitätsbemühungen mit Aspekten der Evaluation, des Qualitätsmanagements und der Herstellung von Transparenz der Ergebnisse der Qualitätsbemühungen (Stufe 2 bis 4).

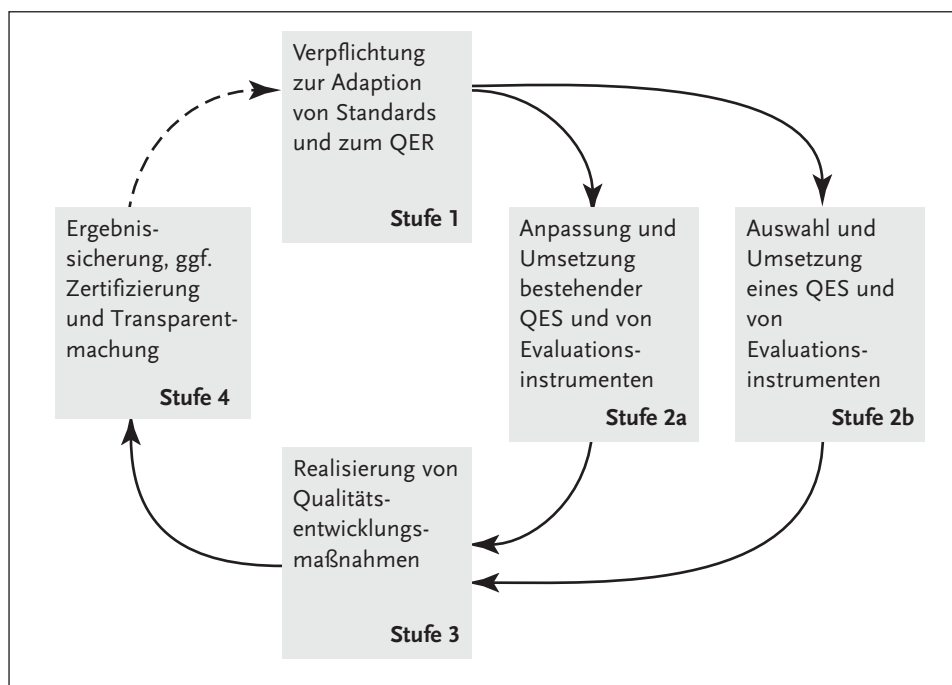


Abbildung 2: Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER)

Der QER umfasst vier Stufen und führt die genannten einzelnen Qualitätselemente in einer konsistenten Strategie zusammen:

Stufe 1:

- Verpflichtung zu Standards
- Adaption der Standards
- Klärung des Leistungsversprechens und der Entwicklungsziele

Stufe 2:

- Herstellung von Transparenz der Qualitätsbemühungen
- Einführung ergänzender Systeme für QM und Evaluation oder Anpassung bestehender Instrumente
- Analyse von Qualität und Durchführung von Evaluation
- Dokumentation von Ergebnissen

Stufe 3:

- Durchführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen

Stufe 4:

- Dokumentation der Ergebnisse
- Zertifizierung erreichter Qualität
- Herstellung von Transparenz erreichter Qualität für Nutzerinnen und Nutzer

Der konzipierte QER könnte als Grundlage einer einheitlichen Qualitätspolitik für die Beratung dienen. Dazu ist es erforderlich, die vorgestellten Eckpunkte des QER weiter zu operationalisieren und den Beratungsanbietern Handreichungen, Materialien und Begleitung anzubieten, damit diese den QER implementieren und nachhaltig nutzen können.

Vor einer großflächigen Implementierung könnten modellhafte Erprobungen eine Weiterentwicklung und Konkretisierung ermöglichen. Einige konzeptionelle Fragen sind im weiteren Prozess noch zu klären, zum Beispiel die Frage der Zertifizierung.

3.5 Kompetenzprofil und Aus- und Weiterbildung als Elemente der Professionalität von Beraterinnen und Beratern

Angeichts der Tatsache, dass es sich bei Beratung um eine anspruchsvolle soziale Dienstleistung handelt, die mit einer großen Verantwortung gegenüber den Ratsuchenden und deren Entwicklung verbunden ist, stellt eine klare Definition der Anforderungen an die Kompetenzen von Beraterinnen und Beratern in der Bildungs- und Berufsberatung in Zukunft ein wichtiges Element zur Sicherstellung einer qualitativ hochstehenden und wirksamen Beratung dar (vgl. CEDEFOP 2005, S. 20).

Parallel zu den Standards bzw. Leitlinien wurde ein Kompetenzprofil formuliert, das als zentrale Grundlage für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Beraterinnen und Beratern auf unterschiedlichen Niveaustufen dienen kann. Die in dieser Studie vorgelegten wissenschaftsbasierten Überlegungen können allerdings nur einen Teilbaustein für die Realisierung eines Kompetenzprofils, nämlich dessen theoretische Fundierung, leisten. Voraussetzung für die Implementierung eines solchen Konzeptes ist, dass dieses von den relevanten Akteuren in Politik und Praxis nicht nur rezipiert, sondern auch weiterentwickelt, für unterschiedliche Aufgabenfelder und Anforderungsniveaus in der Beratung ausdifferenziert sowie gezielt und systematisch umgesetzt wird (s. dazu Abschnitt 3.6).

Im Folgenden werden die Elemente des Kompetenzprofils zusammengestellt. Die Buchstaben beziehen sich auf die zugrunde gelegte Theorie von Beratung (siehe Abbildung 1).

Kompetenzen für den Beratungsprozess	
P 1	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, einen dem Beratungsanliegen adäquaten Beziehungsaufbau zu leisten.
P 2	Die Beraterin bzw. der Berater besitzt die Kompetenz, gemeinsam mit dem Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Ziele und Motivationen anzuregen und damit einhergehende Konflikte im Erleben und Verhalten des/der Ratsuchenden gemeinsam zu bearbeiten.
P 3	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, die in der Beratung herausgearbeiteten Intentionen, Ziele und potenziellen Wege in konkrete Handlungsschritte zu überführen.
Kompetenzen in Bezug auf die Person des Ratsuchenden	
R 1	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, Kenntnisse über Lebensverläufe, über berufliche Entwicklungsprozesse und über lebensphasenbezogene Einflüsse und die Dynamik beruflichen Handelns in den Beratungsprozess einzubeziehen.
R 2	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, das Beratungshandeln vor dem Hintergrund des Wissens über persönlichkeits-theoretische Modelle und der Dynamik individuellen Verhaltens, zum Beispiel im Zusammenhang von Motivation, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit, Interesse, Entscheidungsverhalten oder Lernen, im Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung ihrer bzw. seiner Klienten zu gestalten.
R 3	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, das Beratungshandeln auf die Vielfalt der Ratsuchenden abzustimmen und zielgruppenspezifisches Wissen in die Beratung einzubringen.
R 4	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, das soziale Umfeld des Individuums entweder als für den Beratungsprozess relevante Einflussvariable oder real in das Beratungshandeln einzubeziehen.
Element Beraterin/Berater	
B 1	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, sich professionell zu verhalten und ihr bzw. sein professionelles Verhalten kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
B 2	Die Beraterin bzw. der Berater orientiert sich beim Handeln an den für die Beratung in ihrer bzw. seiner Organisation formulierten Standards und konkretisiert diese selbstverantwortlich und reflektiert ihre bzw. seine Arbeit diesbezüglich.

B 3	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, Theorie und Forschung in angemessener Weise in die Beratungspraxis einzubinden und sich an der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis, z. B. im Rahmen von Evaluationen, zu beteiligen.
Organisationsbezogene Kompetenzen	
O 1	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, an der Entwicklung eines spezifischen, an den Bedürfnissen der Zielgruppe ausgerichteten Selbstverständnisses der Beratungsorganisation und daraus abgeleiteten Strategien der Organisation mitzuwirken.
O 2	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, die Strukturen, Funktionen und zentralen Prozesse der Organisation zu reflektieren und an deren Identifikation und Optimierung mitzuwirken.
O 3	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, in angemessener Weise an der bewussten Gestaltung der Art und Weise des Umgangs mit allen an der Beratung direkt oder indirekt beteiligten Akteuren mitzuwirken und zu einer dem Ziel und Selbstverständnis der Organisation angemessenen Organisationskultur beizutragen.
O 4	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, zur Verfügung stehende Sachmittel sinnvoll und ressourcensparend zu nutzen und z. B. an der Budgetierung oder Akquise nötiger Ressourcen für die Aufrechterhaltung bzw. Erweiterung des Beratungsangebots mitzuwirken.
O 5	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, sich aktiv an einem angemessenen Austausch mit der für den Beratungsprozess und für die Beratungsorganisation relevanten Umwelt zu beteiligen, indem sie bzw. er beispielsweise ihr bzw. sein professionelles Netzwerk pflegt, mit relevanten Akteuren (z. B. Bildungsträgern, politischen Entscheidungsträgern, Verbänden, Unternehmen usw.) Kontakt hält und an der Abstimmung von Angeboten, Programmen u. a. mitwirkt.
O 6	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, Programme zur Bildungs- und Berufsentwicklung zu konzipieren, die auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden abgestimmt sind, und diese ggf. selbst durchzuführen. Hierzu zählt auch, Beratung und unterstützende Bildungsangebote sinnvoll miteinander zu kombinieren.
Element Gesellschaft	
G 1	Die Beraterin bzw. der Berater verfügt über das in der Beratung nötige feldspezifische Wissen und Informationen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen und ist in der Lage, Wissen und Informationen an die Ratsuchenden in angemessener Weise weiterzugeben und bei der methodischen Ausgestaltung der Beratung zu berücksichtigen.
G 2	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, durch ihr bzw. sein professionelles Handeln die Kompetenz der Ratsuchenden zur Selbstorganisation ihrer Kompetenzentwicklung angesichts zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge zu fördern.
G 3	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern, die dazu beitragen, die Beschäftigungschancen der Ratsuchenden zu sichern bzw. zu verbessern, das selbstständige Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen und damit einen Beitrag zur Optimierung des Arbeitskräftepotenziales zu leisten.
G 4	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, durch ihr bzw. sein professionelles Handeln zum Ziel der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit beizutragen und anzustreben, dass weder sozialer Status noch kulturelle Herkunft, Geschlecht oder regionale Aspekte die individuellen Lernanstrengungen so überlagern, dass Ungleichheit bekräftigt wird.

Übergreifende Standards	
Ü 1	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü 2	Die Beraterin bzw. Berater ist in der Lage, das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln für alle Akteure transparent zu machen.
Ü 3	Die Beraterin bzw. der Berater berücksichtigt beim Beratungshandeln im engeren Sinne sowie beim organisationsbezogenen und politischen Handeln ethische Aspekte.
Ü 4	Die Beraterin bzw. der Berater ist in der Lage, sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln an Qualitätsstrategien auszurichten und an der Entwicklung und Durchführung eines Qualitätskonzepts mitzuwirken. Dies impliziert die Mitarbeit an der Evaluation der Wirkungen der Beratung.

Tabelle 2: Kompetenzen für Beraterinnen und Berater in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Vor dem Hintergrund des entwickelten Kompetenzprofils wurden im Rahmen der Expertise vorhandene Aus- und Weiterbildungsangebote für Beraterinnen und Berater analysiert. Dabei wurden drei Ebenen unterschieden: Erstens gibt es eine Reihe inhaltlich und zeitlich recht begrenzter Weiterbildungsangebote. Zweitens ließen sich Angebote identifizieren, die an Hochschulen oder in Kooperation mit Hochschulen durchgeführt werden, und drittens etablieren sich Studiengänge zur Beratungswissenschaft auf Bachelor- bzw. Masterniveau, die zum Teil jedoch breit angelegt sind und nicht immer einen Fokus auf den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung aufweisen. Diese Situation könnte eine durchaus sinnvolle Differenzierung von Ausbildungsniveaus darstellen, die allerdings bislang keinerlei Systematisierung und Abstimmung erkennen lässt.

Für die zukünftige Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten sollten die folgenden Kriterien berücksichtigt werden:

- Die Angebote der Aus- und Fortbildung für Beraterinnen und Berater sollten auf der Grundlage der entwickelten Kompetenzstandards des Kompetenzprofils gestaltet sein.
- Vorhandene Kompetenzen sollten anerkannt und zertifiziert werden. Der Durchlässigkeit zwischen den Angeboten (vertikal von Stufe zu Stufe sowie horizontal aus verschiedenen Vorqualifikationen) sollte große Aufmerksamkeit geschenkt werden.
- Es sollte ein ausgewogenes und im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik sinnvolles Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in den jeweiligen Ausbildungen bestehen.
- Die Angebote müssen feldspezifisch ausgestaltet werden, das heißt, die Spezifik der Beratung in Bildung und Beruf muss sich im Sinne möglicher Schwerpunktsetzungen in den Aus- und Weiterbildungsangeboten spiegeln.
- Der Europäische bzw. Deutsche Qualifikationsrahmen (EQR/DQR) könnte in Zukunft als Bezugspunkt dienen. Dies kann über die Zuordnung verschiedener

Tätigkeitsfelder sowie passender Aus- und Weiterbildungsangebote zu den Stufen des EQR/DQR erfolgen.

- Weiterbildungen und Studiengänge sollten modularisiert aufgebaut sein.

3.6 Offener Koordinierungsprozess zur Implementierung der Qualitäts- und Professionalisierungsbemühungen

Es wird ein offener Koordinierungsprozess zur Implementierung der Qualitäts- und Professionalisierungsbemühungen vorgeschlagen. Dieser basiert auf den Prinzipien der Einbindung der relevanten Akteure, der Diskussion der Ziele und Inhalte des Prozesses und der schrittweisen Einführung und Weiterentwicklung der Neuerungen (vgl. Weber 2003; Fahle; Hanf 2005). Beispielhaft für das Feld der Beratung ist die Entwicklung und Etablierung des Kompetenzprofils für die Beratung in Kanada zu nennen. Für die nachhaltige Etablierung der verschiedenen Qualitäts- und Professionalisierungsbemühungen in Deutschland und für die Herstellung von Verbindlichkeit schlagen wir ein vergleichbares Vorgehen vor. Die Begründung hierfür ergibt sich insbesondere aus

- der Breite des Beratungsfeldes und der Vielfalt der zuständigen und beteiligten Akteure,
- der Notwendigkeit der breiten Akzeptanz der Qualitäts- und Professionalisierungsstrategien und der notwendigen Bereitschaft zu deren Umsetzung,
- der Aktualität der Diskussion, die in vielen Bereichen des Feldes geführt wird, und
- der Notwendigkeit, die zurzeit beobachtbaren Diskussionen und Aktivitäten zum Beratungsfeld miteinander zu vernetzen.

Ziel eines solchen offenen Koordinierungsprozesses für die Qualitätsbemühungen in der Beratung ist einerseits die Absicherung der Standards, indem Akzeptanz und Transparenz hergestellt werden, andererseits eröffnet ein solcher Prozess die Möglichkeit, die vorgelegten Standards sowie deren Implementierung in der Praxis zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Es sollten dabei auch die ebenfalls im Kontext des Innovationskreises Weiterbildung erarbeiteten Empfehlungen zur Professionalisierung, zur Aus- und Weiterbildung sowie zum Kompetenzprofil von Weiterbildungern einbezogen werden (vgl. Kraft; Seitter in diesem Band).

Für den weiteren Prozess wird angeregt, zum einen eine *unabhängige Expertengruppe* mit inhaltlich-beratender Funktion einzurichten und zum anderen eine größere Anzahl von Akteuren in moderierter Koordinierung in die weitere Entwicklung einzubeziehen. Die Gruppe der Expertinnen und Experten kann zum Beispiel anknüpfend an den Arbeitskreis „Bildungsberatung“ des Innovationskreises Weiterbildung zusammengestellt werden. Neben den Sozialpartnern, der Wirtschaft und der Wissenschaft sind hier auch Vertreterinnen und Vertreter der Anbieterseite für verschiedene Teilfelder der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie die Berufsverbände einzubinden. Insbesondere ist auch darauf zu achten, dass die verschiedenen Fachministerien einbezogen werden.

Nicht zuletzt sollte auch auf die Verzahnung mit den europäischen und internationalen Entwicklungen geachtet werden und die Verbindung zum European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und zum internationalen Verband für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG) sowie zum European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) und gegebenenfalls zu weiteren transnationalen Akteuren hergestellt werden.

Aufgaben im beschriebenen Konsultationsprozess sind beispielsweise:

- Bekanntmachung des Vorhabens und Verbreitung vorliegender Entwürfe,
- Einigung über die Zielstellungen,
- Diskussion von Anforderungen an die Qualitäts- und Professionalisierungsbemühungen in der Beratung und der vorliegenden Vorschläge,
- Einigung über Standards, einen Qualitätsentwicklungsrahmen, ein Kompetenzprofil für Beraterinnen und Berater und weitere Unterstützungsmaßnahmen,
- Selbstverpflichtung der Akteure, insbesondere der Anbieter, zur Implementierung der Ergebnisse,
- Begleitung und Auswertung der Implementierung des Qualitätsentwicklungsrahmens und anderer qualitätsbezogener Aktivitäten,
- Verknüpfung der Förderung und der Zuwendung öffentlicher Gelder mit der Einhaltung der Standards und anderer Ergebnisse des Koordinierungsprozesses.

Für die *Zusammenarbeit* im Konsultationsprozess bietet sich neben der Diskussion in zum Beispiel halbjährlich oder jährlich stattfindenden Arbeitssitzungen der Expertenrunde vor allem die Erstellung von Arbeitspapieren und die Möglichkeit zur schriftlichen Stellungnahme durch die beschriebene Gruppe der Akteure an. Dieses Verfahren hat sich in anderen vergleichbaren Prozessen bewährt und bietet den Vorteil, dass auf Seiten der Akteure interne Abstimmungsprozesse möglich werden.

Für alle Arbeitsformen ist Moderation unabdingbar. Neben der Aufrechterhaltung und Strukturierung der Kommunikation auch über einen längeren Zeitraum besteht die hauptsächliche Arbeit der Moderation in der Zusammenführung und Verbreitung von Rückmeldungen und Zwischenergebnissen. Eine solche kontinuierliche Moderation des Prozesses kann entweder durch einen zentralen Akteur, zum Beispiel ein Ministerium, das Nationale Forum für Beratung oder durch eine wissenschaftliche, neutrale Instanz erfolgen.

Die Herstellung von Verbindlichkeit ist in einem solchen Prozess einer der wichtigsten und schwierigsten Punkte. Mit dem Prinzip der offenen Koordinierung geht einher, dass die Herstellung von Verbindlichkeit auf die verschiedenen Akteure verteilt ist (vgl. Weber 2003). Konkret kann dies so aussehen, dass je nach Teilfeld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung regulative Schritte oder eine schrittweise freiwillige Übernahme von Ergebnissen aus der Konsultation im Sinne von Selbstverpflichtungen erfolgen. Follow-up-Prozesse, die dazu dienen, Fortschritte und Entwicklungen transparent zu machen, können diese Entwicklung begleiten.

Literaturhinweise

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie des Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht, Berlin 2007
- CEDEFOP:** Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Anhand von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft 2005
- Deutsches Institut für Normung:** DIN/EN/ISO 9000:2000, Berlin 2000a
- Deutsches Institut für Normung:** DIN/EN/ISO 9001:2000, Berlin, 2000b
- Deutsches Institut für Normung:** DIN/EN/ISO 9004:2000, Berlin 2000c
- dvb:** Qualitätsstandards für die Berufliche Beratung, Roxheim 2001
- Fahle, K.; Hanf, G.:** Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Bundesinstitut für Berufsbildung 2005 <http://www.bibb.de/de/21696.htm> (10.03.2008)
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders, J. R.:** Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“, Opladen 1999
- Knist, F.; Landgrebe, G.:** Qualitätsentwicklung in der Beratungsarbeit. Gut beraten mit EFQM, Meezen 2004
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft:** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, Brüssel 2005
- OECD:** Berufsberatung: Ein Handbuch für politisch Verantwortliche, Paris 2004
- OECD:** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, Paris 2005, <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (10.10.2007)
- Plant, P.:** Quality in Careers Guidance: Issues and Methods. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance. Vol. 4, Nos. 2–3 2004, S. 141–157
- Schiersmann, C.:** Selbstorganisation und Problemlösen als Eckpunkte einer allgemeinen Beratungstheorie. In: Pühl, H. (Hrsg): Handbuch Supervision und Organisationsberatung, Wiesbaden 2009, S. 103–122
- Schiersmann, C.; Bachmann, M.; Dauner, B. A.; Weber, P. C.:** Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung, Bielefeld 2009
- Schiersmann, C.; Remmele, H.:** Beratungsfelder in der Weiterbildung – eine empirische Bestandsaufnahme, Baltmannsweiler 2004
- Schober, K.:** Qualitätsstandards der beruflichen Beratung. In: Bahrenberg, R. u.a. (Hrsg.): Richtig beraten. Anregungen und Techniken. Grundwerk individueller Beratung. Bd. 3. Ausgewählte Texte zu Inhalt und Qualität beruflicher Beratung. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 2002, S. 72–76
- Sultana, R. G.:** Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesbericht des CEDEFOP, Tessaloniki 2004
- Trube, A.; Heimann, T.:** BeQuEr – Beratungs-Qualitäts-Erfassung – Endbericht über die Pilotstudie zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Qualitätssicherung in der Berufsberatung der Arbeitsverwaltung, Siegen 2002

- Watts, A.:** The OECD career guidance policy review. A progress report, Warsaw 2002a
- Watts, A.:** OECD-Gutachten zur Berufsberatung – Deutschland. Länderbericht. In: Ibv 2002b
- Watts, A.; Sultana, R.:** Laufbahnberatung in 37 Ländern. Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Malta 2003
- Weber, P. C.:** Der Bologna-Prozess für einen Europäischen Hochschulraum. Eine neue Form des Policy Making im Bildungsbereich, Universität Bremen, Diplomarbeit 2003
- Zdrahal-Urbaneck, J.:** Über die Bedarfslage von Qualitätssicherungsprogrammen in der Bildungs- und Berufsberatung in Europa. In: Ibv-Mitteilungen, 3, 2004, S. 1–4

Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Betriebe

OTTMAR DÖRING, MARIO GOTTWALD, ANDREAS HINZ, SONJA LÖFFELMANN

Zusammenfassung

Kleine und mittlere Unternehmen haben häufig Schwierigkeiten bei der systematischen Gestaltung ihrer Weiterbildungsaktivitäten, weil ihnen die nötigen Kapazitäten und Kompetenzen fehlen. Qualifizierungsberatung kann sie bei der Etablierung maßgeschneiderter Weiterbildungsprozesse unterstützen und damit eine wichtige Schlüsselrolle zur Intensivierung und Erhöhung des betrieblichen Weiterbildungsengagements spielen. Um diese Rolle zu erfüllen, ist ein hohes Maß an Professionalität der Beratung erforderlich. Die empirische Bestandsaufnahme zeigt, dass die Qualifizierungsberatung dieses Maß noch nicht erreicht hat. Bislang ist sie nicht über den Status einer peripheren Dienstleistung hinausgekommen. Nur selten bildet sie ein explizites Aufgaben- und Handlungsfeld und ihre Strukturen sind fragmentiert. Ausgehend vom aktuellen Stand und den identifizierten Problemlagen der Qualifizierungsberatung, werden im Rahmen der Expertise Empfehlungen zur Stärkung und Profilierung der Qualifizierungsberatung gegeben. Zudem werden mögliche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten vorgestellt, die wesentlich zur Fundierung von Gestaltungs- und Förderinitiativen beitragen können, Handlungsoptionen aufzeigen und Impulse für innovative Gestaltungsformen der Qualifizierungsberatung liefern.

1 Kontext der Expertise

Die Expertise entstand im Kontext des Arbeitskreises 4 „Bildungsberatung“ des IKWB. Dort stand vor allem die Bildungsberatung im Mittelpunkt, die für das Individuum bei seinen lebenslangen Lernprozessen unabdingbar ist. Diese Expertise richtet ihr Augenmerk auf die betrieblichen Aspekte von Bildungsberatung und beleuchtet sie im Kontext organisationsbezogener Aspekte. Damit hat sie Schnittstellen zu der auf das Individuum bezogenen Bildungsberatung, dass heißt der Beratung von Arbeitnehmern, aber erweitert auch das Feld, weil das institutionelle und soziale Umfeld als Handlungsbedingung betrachtet wird.

2 Ausbau und Weiterentwicklung der Bildungsberatung für Unternehmen

Zur Verwirklichung des Ziels, die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zu erhöhen, und vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens empfiehlt der Innovationskreis Weiterbildung unter anderem den gezielten Ausbau von Beratungsmöglichkeiten. Im Fokus stehen hierbei nicht nur Bildungsberatungsangebote für Individuen, um diese in selbstverantwortlichen Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu unterstützen, sondern auch explizit die Weiterentwicklung und Etablierung von Bildungsberatungsangeboten speziell für kleine und mittlere Unternehmen, wie die Qualifizierungsberatung. Wichtige Zielsetzungen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung – sowohl von Individuen als auch von Unternehmen – sind in diesem Zusammenhang eine verbesserte Transparenz und Qualität der Beratungsangebote sowie eine Professionalisierung des Beratungspersonals. Insbesondere im Hinblick auf innovative Beratungsansätze, integrative Finanzierungsansätze und qualitative Aspekte von Beratungsprozessen gibt es einen grundlegenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Die Expertise liefert vor diesem Hintergrund wichtige Anknüpfungspunkte zum Ausbau und zur Weiterentwicklung der Qualifizierungsberatung als gezieltes Unterstützungsangebot für kleine und mittlere Unternehmen.

3 Qualifizierungsberatung als Weg aus der betrieblichen Weiterbildungskrise?

3.1 Ausgangslage der Qualifizierungsberatung

Die Weiterbildungssituation in kleinen und mittleren Unternehmen ist durch verschiedene Problemlagen geprägt: Um dem Handlungsbedarf in der betrieblichen Weiterbildung gerecht werden zu können, sind sie auf externe Unterstützung angewiesen. Denn ihnen fehlen in der Regel interne Strukturen, Expertise und Kapazitäten zur systematischen Personalentwicklung und zur Planung, Durchführung und Evaluation der Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Charakteristisch für ihre Weiterbildungssituation sind Schwierigkeiten bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs, eine Lernkultur mit einer Dominanz von Kursen, ein geringer Formalisierungsgrad der Personalarbeit und Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung. Aber auch Großbetriebe in „Lowtech“-Branchen benötigen häufig eine externe Qualifizierungsberatung, weil sie ihre betriebliche Weiterbildung nicht allein in dem Widerspruch zwischen steigendem Legitimations- und Kostendruck für Ausgaben im Personalbereich einerseits und ständig neuen Anforderungen an Kompetenzen andererseits aufstellen können. Qualifizierungsberatung ist vor diesem Hintergrund vielleicht nicht der Königsweg, um diese Probleme vollständig zu lösen, aber sie kann Betriebe in dieser schwierigen Lage unterstützen und dazu beitragen, die Weiterbildungsbeteiligung und -intensität zu erhöhen, die Investitionen

in Weiterbildung zu steigern und die traditionelle Lernkultur in Betrieben zu modernisieren.

Die Aufgabe der Qualifizierungsberatung, deren Fokus auf Organisationen gerichtet ist, liegt in der Flankierung betrieblicher Weiterbildung. Ihre Dienstleistung besteht darin:

- Unternehmen bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs zu unterstützen,
- die Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung zu begleiten,
- gemeinsam und frühzeitig mit betrieblichen Akteuren und Bildungsdienstleistern vorausgreifende Strategien der Weiterbildung zu entwickeln,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei selbstorganisierten und arbeitsplatznahen Lernprozessen durch pädagogische Interventionen zur Gestaltung des Lernens zu unterstützen und
- Unterstützung bei der Herstellung von Transparenz der Angebote, Abschlüsse und Methoden zu leisten.

Die Beratung kann damit keine vorgefertigte Dienstleistung sein, sondern hat sich den spezifischen Bedarfslagen der Betriebe jeweils anzupassen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen gibt die Qualifizierungsberatung an Bildungsdienstleister weiter, um Hilfestellungen zur Verbesserung ihres Angebotes zu geben. Insofern sind auch betriebliche Kontexte überschreitende Aufgaben, die häufig in netzwerkartigen regional verankerten Zusammenschlüssen von Akteuren der Weiterbildung, Wirtschaft und Politik bearbeitet werden, von hoher Bedeutung für das Funktionsprofil von Qualifizierungsberatung. Die Funktion von Qualifizierungsberatung geht dabei weit über die eines Maklers zwischen Betrieben und Bildungsdienstleistern hinaus. Es geht nur in seltenen Fällen um das Vermitteln fertiger, im Voraus klar definierter Bildungsdienstleistungen, sondern primär um die Entwicklung und um den Zuschnitt von bedarfsgerechten Bildungsangeboten in Kooperation mit den betrieblichen Adressaten. Qualifizierungsberatung hilft Betrieben, eine maßgeschneiderte Weiterbildung zu planen und zu realisieren. Qualifizierungsberatung kann ein Eckpfeiler für eine zielgerichtete und systematische Weiterbildung in den Betrieben sein, wenn es ihr gelingt, betriebliche Funktionsprobleme in ihrem Bezug auf Weiterbildung zu verdeutlichen, die Anbieter-, Themen- und Methodenvielfalt in der Weiterbildung transparent und handhabbar zu machen sowie Weiterbildung stärker mit den Unternehmenszielen zu verknüpfen. Sie ist damit unverzichtbar für eine zielgerichtete Investitionspolitik in Humankapital und hat eine Schlüsselrolle für die Erhöhung der Weiterbildungsintensität der Betriebe.

Mit zahlreichen Initiativen wurde zwar bereits versucht, effektive Qualifizierungsberatungsstrukturen aufzubauen. Allerdings fehlt es noch immer an einer breiten Umsetzung und qualitativen Absicherung solcher Konzepte. Einschätzungen zur Qualifizierungsberatung basieren zudem auf unsicherer Grundlage, da Ansätze zur Qualifizierungsberatung bisher nur wenig erforscht sind. Handlungs- und Forschungsbedarf hängen in diesem Feld aber eng zusammen, da das Erkenntnisniveau derzeit gering ist und zugleich auch die Praxis weiter entwickelt werden muss.

3.2 Stand der Qualifizierungsberatung

3.2.1 Forschungsdesign der Expertise

Im Rahmen dieser Expertise erfolgen eine Bestandsaufnahme von Qualifizierungsberatung und eine Analyse ihrer Rahmenbedingungen mittels einer qualitativen Vergleichsstudie. Mithilfe einer Cross-Examination von Literatur- und Dokumentenanalysen, qualitativen Interviews mit 15 Vertreterinnen und Vertretern öffentlicher Institutionen, aus Verbänden, Kammern und Netzwerken, von Bildungsdienstleistern und privaten Unternehmensberatungen und sechs Expertengesprächen werden unterschiedliche Ansätze und Institutionalisierungen erfasst, analysiert und reflektiert. Dabei handelt es sich nicht um eine summative Evaluation dieses Feldes, sondern um eine qualitative Beschreibung und Analyse einer Vielzahl von Fällen im Hinblick auf relevante Dimensionen: Der *Beratungsprozess* mit seinen Anlässen, Ansatzpunkten, Verlaufsformen, Kooperationen und Resultaten, das *Profil* von Qualifizierungsberatung im Spannungsfeld zwischen eigenständiger Dienstleistung und Begleiterscheinung anderer Beratungs- oder Bildungsprozesse sowie ihr *institutioneller Kontext* werden betrachtet. Die Interpretation und Einordnung der Literatur in den Forschungskontext dient zudem als Korrektiv der empirisch gewonnenen Einschätzungen im Feld der Qualifizierungsberatung. Die Expertise legt damit ihren Fokus auf die Identifizierung und Beschreibung der Konfigurationen von Qualifizierungsberatung, die in Bezug auf Strukturen, Prozessgestaltung und Institutionalisierung typisch sind.

3.2.2 Typische Konfigurationen von Qualifizierungsberatung

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zeigen, dass die Qualifizierungsberatung bisher nicht über den Status einer peripheren Dienstleistung hinausgekommen ist. Nur selten bildet sie ein explizites Aufgaben- und Handlungsfeld, und ihre Strukturen sind fragmentiert. Häufig wird Qualifizierungsberatung nur „en passant“, als Teilbereich anderer Beratungsleistungen, zum Beispiel der Organisationsberatung oder der Technikberatung, erbracht oder findet – oftmals verdeckt – im Vorfeld von Bildungsdienstleistungen statt. Ein klares Dienstleistungsprofil kann sich auf dieser Grundlage nicht entwickeln. Die Akzeptanz von Qualifizierungsberatung bei den Adressatinnen und Adressaten ist gering, ebenso die Nachfrage seitens der Betriebe. Vorbehalte in Bezug auf mangelnde Bedarfsgerechtigkeit, fehlende Branchenkenntnisse sowie der Vorwurf, dass Qualifizierungsberatung keinen Eigenwert habe, sondern nur dazu diene, Bildungsangebote zu verkaufen, sind verbreitet. Dementsprechend tut sich Qualifizierungsberatung schwer, in den Betrieben Fuß zu fassen. Im konventionellen Verständnis der Betriebe bestehen Anlässe zur Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erst, wenn technische oder arbeitsorganisatorische Probleme aufgetreten sind, während personalpolitische Probleme, wie zum Beispiel Fluktuation oder Krankenstand, nur eine marginale Rolle als Impulsgeber für Bildungsnachfragen spielen. Vor diesem Hintergrund suchen Qualifizierungsberaterinnen und -berater häufig über den Umweg der Thematisierung allgemeiner wirt-

schaftlicher oder technischer Problemlagen Zugang zu den Betrieben und bringen die Qualifizierungsthematik erst durch die Hintertür zur Sprache. Damit gelingt es aber nur unvollständig, das Themenfeld Qualifizierung und Qualifizierungsberatung auf der betrieblichen Agenda zu platzieren.

Hinzu kommen weitere, mit der mangelnden Profilierung der Dienstleistung verbundene Probleme: Es gibt kein eigenständiges Methodenrepertoire der Qualifizierungsberatung. Man lebt vielmehr von Anleihen aus der Unternehmensberatung oder gestaltet die Beratung eher „hemdsärmelig“ auf Basis von biographischen Erfahrungen mit Betriebskontakten. Auf wichtigen Feldern der Gestaltung von Weiterbildung sind Angebotslücken zu finden. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung und Qualitätssicherung. Generell fehlt es aufgrund der mangelnden Profilbildung von Qualifizierungsberatung an Transparenz beim Leistungsprofil. Die Probleme des unklaren Profils schließen zwar nicht aus, dass Qualifizierungsberaterinnen und -berater hochwertige Leistungen in einzelnen Segmenten erbringen, eine starke Marktposition für Qualifizierungsberatung ergibt dies aber nicht.

Die meist im öffentlichen Raum angesiedelten Einrichtungen und Projekte der Qualifizierungsberatung können demgegenüber zwar in der regionalen Betriebslandschaft Sensibilisierungsarbeit für Qualifizierungsfragen leisten und Koordinationsfunktionen zwischen Betrieben und Bildungsdienstleistern erfüllen. Ihre Wirkungsmöglichkeiten in die Betriebe hinein zur Gestaltung von Weiterbildung sind aber sehr begrenzt. Hinzu kommt, dass solche Unterstützungsleistungen nicht flächendeckend sind und nicht kontinuierlich angeboten werden. Insofern sind Probleme in den Angebotsstrukturen – sowohl bei der direkten Interaktion zwischen Betrieben und Qualifizierungsberatung als auch bei den übergreifenden Unterstützungsleistungen – zu verzeichnen.

4 Handlungsbedarf und Empfehlungen

4.1 Gestaltungsanforderungen

Den Ausgangspunkt der Handlungsempfehlungen zur Stärkung und Profilierung von Qualifizierungsberatung bilden die bislang identifizierten zentralen Problemlagen und daraus resultierende Anforderungen an eine Verbesserung der Strukturen von Qualifizierungsberatung: die geringe betriebliche Nachfrage nach Qualifizierungsberatung, die fehlende Profilierung der Dienstleistung sowie fragmentierte und diskontinuierliche institutionelle Strukturen. Die Anforderungen an die Ausgestaltung der Unterstützungsleistungen und an die Unterstützungsstruktur der Qualifizierungsberatung lauten im Einzelnen: *Dauerhaftigkeit und Kontinuität* von Institutionalisierungen in der Qualifizierungsberatung, *Bedarfsgerechtigkeit und Passgenauigkeit* für die Betriebe und schließlich *Qualitätssicherung und -entwicklung* durch Transparenz

bei Qualitätsstandards und ein professionelles Profil. Die förderpolitischen Handlungsoptionen im Rahmen der Handlungsempfehlungen werden vor dem Hintergrund der genannten Anforderungen an Qualifizierungsberatungsstrukturen formuliert.

4.2 Konzeption einer Förderpolitik

Bei der Finanzierung von Qualifizierungsberatung kommt dem Staat eine große Bedeutung zu. Diese ergibt sich nicht nur aus den vielfältigen finanziellen Leistungen, die er für Qualifizierungsberatung erbringt bzw. erbringen kann, sondern aus seinen wirtschafts-, beschäftigungs- und bildungspolitischen Funktionen, die nicht ausreichend von einzelnen Akteuren und mittels Marktmechanismen erfüllt werden können. Die Rolle des Staates besteht primär in der Wahrnehmung einer Gewährleistungsfunktion für dauerhafte, kontinuierliche, bedarfsgerechte und qualitativ hochwertige Unterstützungsleistungen der Qualifizierungsberatung (vgl. Naschold 2000, S. 66 ff.). Dies beinhaltet, dass der Staat mit geeigneten Instrumenten dafür Sorge trägt, dass Leistungen der Qualifizierungsberatung in den Regionen angeboten werden. Die staatlichen Interventionen erfolgen über Regulierungen und die finanzielle Förderung von Modellen und Strukturen der Qualifizierungsberatung. Über die Steuerung von Qualifizierungsberatung über den Markt hinaus bedarf es staatlicher Unterstützungsleistungen zur Stärkung der Betriebe für eine systematische Qualifizierungspolitik.

Bei der Ausgestaltung der Förderpolitik scheint es erforderlich, auf bereits bestehende Potenziale und Lösungsansätze der Qualifizierungsberatung zurückzugreifen und diese weiterzuentwickeln, denn das zentrale Problem ist nicht das Fehlen von Ansätzen und Erfahrungen, sondern die Fragmentierung und die Diskontinuität der Strukturen. Das Aufgreifen vorhandener Lösungsansätze und der Rückgriff auf „Bottom-up“-Prinzipien erweisen sich aus mehreren Gründen als von entscheidender Bedeutung. Die Angebote der Qualifizierungsberatung müssen eine *Passgenauigkeit und Anschlussfähigkeit* an spezifische regionale Wirtschaftsstrukturen gewährleisten, um die Bedarfsgerechtigkeit des Leistungsangebotes sicherzustellen. Die *regionale Verankerung* einer Unterstützungsstruktur erfordert den Rückgriff auf vorhandene Kooperationsbeziehungen und Netzwerke, zumal die in regionalen Bezugssystemen gewachsenen *Vertrauensbeziehungen* und die damit verbundene *Erwartungssicherheit* eine Voraussetzung für die Etablierung tragfähiger Strukturen sind. In leistungsfähigen, historisch gewachsenen Netzwerkbeziehungen haben sich zudem Mechanismen der *Selbstkontrolle* etabliert, die einen Kontrollbedarf verringern. Strukturen der Qualifizierungsberatung müssen auf *Selbstorganisation*, Dialog und Kooperation beruhen, da sie keine vorkonfektionierte Dienstleistung darstellt. Schließlich muss es durch die Etablierung eines breiten Profils zu einer besseren *Erkennbarkeit* von Qualifizierungsberatung kommen. In diesem Zusammenhang bietet sich eine staatliche Förderung von Netzwerkstrukturen an. Die staatlichen Interventionsmöglichkeiten laufen dabei auf Kontextsteuerung hinaus. Der Staat gestaltet die Rahmenbedingun-

gen der Qualifizierungsberatung und versucht, Problemlösungen anzustoßen, indem er Regulierungen vornimmt und Förderinitiativen ergreift, die an den Handlungs-rationalitäten und Referenzsystemen der Akteure aus Wirtschaft, Bildung und Politik in ihren regionalen Bezügen ansetzen. Da es sich jedoch bei der Qualifizierungs-beratung um eine Dienstleistung für die Wirtschaft handelt, kann die Beteiligung der Betriebe nicht ausgeblendet und nur auf staatliche Förderung abgestellt werden.

Für eine adäquate Förderpolitik stehen vier Optionen zur Verfügung, die sich zwischen rein staatlich-administrativen Organisationsformen auf der einen Seite und reinen Marktlösungen auf der anderen Seite bewegen und jeweils spezifische Vor- und Nachteile in sich bergen:

1. Die *direkte Förderung* von Qualifizierungsberatung in den *Betrieben*, bei der Mittel ohne Umwege an die Adressaten gelangen und der Koordinationsaufwand gering ist, dafür aber kein systematischer Ausbau der Qualifizierungsberatungsstrukturen gelingen wird.
2. Eine *Projektförderung*, deren Vorteil in der Transparenz von Konzepten besteht, die aber dafür mit Diskontinuitäten der Förderung und der Arbeitszusammenhänge verbunden ist.
3. Eine *institutionelle Förderung*, welche Ressourcen für Unterstützungsleistungen kontinuierlich sicherstellt, deren Nachteile aber in der fehlenden Bedarfsnähe und in Bürokratisierungstendenzen zu finden sind.
4. Schließlich *infrastrukturelle Maßnahmen*, die einen übergreifenden Aufbau von Unterstützungsleistungen ermöglichen, aber Probleme in der Wirkungskontrolle oder der Bedarfsgerechtigkeit mit sich bringen können.

Da zum einen die bisherigen Förderungen für Qualifizierungsberatung auf Bundes- wie auch auf Landesebene angesiedelt sind und zum anderen bundesweite Initiativen der Qualifizierungsberatung auf lokale und regionale Gegebenheiten Bezug nehmen müssen, besteht im Hinblick auf die Ausgestaltung der Fördermodalitäten ein Abstimmungsbedarf zwischen Bund und Ländern. Mögliches Resultat kann sein, institutionelle Förderungen für richtungweisende Konzepte und Beispiele guter Praxis der Qualifizierungsberatung zu etablieren, die auf den Übergang von Projektförderung in eine dauerhafte Infrastrukturförderung hinauslaufen.

4.3 Vorschläge für mögliche Handlungsoptionen

4.3.1 Vorschlag I: Ausbauinitiative Qualifizierungsberatung – Best-Practice-Lösungen mit Ausstrahlungskraft

Die Ausbauinitiative bildet einen Rahmen für den Aufbau einer dauerhaften und nachhaltigen Unterstützungsstruktur. Sie verknüpft das staatliche Interesse an der Entwicklung leistungsstarker Strukturen und Institutionen der Qualifizierungsberatung mit dem Erfordernis, bereits bestehende Potenziale in regionalen Kontexten aufzugreifen, um Passgenauigkeit und Bedarfsgerechtigkeit beim Ausbau und bei der Weiterent-

wicklung von Qualifizierungsberatung sicherzustellen. Ziel eines entsprechenden Wettbewerbs um die besten Konzepte und Lösungen ist die Schaffung von Leuchttürmen mit Ausstrahlungskraft, dass heißt, es geht um die Herausbildung von Beispielen guter Praxis der Qualifizierungsberatung, die eine Lokomotivfunktion für Regionen und Branchen wahrnehmen können. Entscheidend ist die Entwicklung von Lösungsmodellen für unterschiedliche Kontextbedingungen von Qualifizierungsberatung.

Wesentliches Merkmal der Initiative ist, dass sie den Institutionen Raum für unterschiedliche Konzepte und Lösungsansätze bietet, sofern definierte Kriterien erfüllt werden. Dabei soll gewährleistet werden, dass die teilnehmenden Einrichtungen bereits über eine infrastrukturelle Grundsubstanz und Erfahrungen im Bereich Qualifizierungsberatung verfügen. Der zweite Eckpfeiler der Ausbauinitiative ist die konkrete Darlegung von geplanten Ausbau- und Entwicklungsschritten. Zum jetzigen Stand der Forschung lassen sich vor diesem Hintergrund als Wettbewerbskriterien die Dokumentation der Ausgangslage (Aufzeigen bestehender Institutionalisierungen, Nachweis eines Qualitätsmanagements, Erfolgsdokumentation etc.) und Entwicklungskonzepte (Initiativen zur Profilbildung, Fortbildungsprogramme, Konzepte zur Sicherung einer Unterstützungsstruktur etc.) definieren. Die genaue Ausgestaltung der Wettbewerbskriterien muss eine Balance zwischen verbindlichen und verallgemeinerbaren Zielsetzungen zum einen und einer Offenheit für jeweils spezifische regionale Gegebenheiten, Anforderungen und nicht zuletzt auch für innovative Impulse zum anderen gewährleisten. Zur Herstellung einer solchen Problemnähe und auch zur Verankerung und Legitimation der Förderinitiative empfiehlt es sich, die relevanten Akteure der Qualifizierungsberatung, Verbände und auch Wissenschaft in die Definition von Förderkriterien und in Auswahlentscheidungen einzubinden. Die Aktivitäten der Initiative bedürfen der wissenschaftlichen Begleitung und Beurteilung, um eine Breitenwirkung und Nachhaltigkeit sicherzustellen. Zur kontinuierlichen Sicherung leistungsstarker Ansätze der Qualifizierungsberatung sollte die Förderung nach Auslaufen erfolgreicher Projekte in eine institutionelle Förderung überführt werden.

4.3.2 Vorschlag II: Professionalisierung

Die Entwicklung professioneller Strukturen in der Qualifizierungsberatung ist ein Eckpfeiler sowohl für Qualitätssicherung als auch für die Bildung eines deutlich erkennbaren Dienstleistungsprofils. Vor diesem Hintergrund ist der Aufbau einer Infrastruktur zur Professionalisierung von großer Bedeutung. Anvisiert wird dabei nicht der Aufbau eines grundständigen neuen Studiengangs, sondern die zielgerichtete Einrichtung von Lehrangeboten, die gegebenenfalls in einen Weiterbildungsstudiengang münden können. Allerdings muss diese Option genau abgewogen werden, denn Qualifizierungsberatung ist kein Beruf, der an einer Universität einfach nur gelehrt und gelernt werden kann. Bei einer Anbindung der Weiterbildung von Qualifizierungsberaterinnen und -beratern an Hochschulen ist die Offenheit des Zugangs auch für Nichtakademikerinnen und Nichtakademikern sicherzustellen. Professiona-

lisierung von Qualifizierungsberatung sollte in diesem Sinne auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zur gezielten und passgenauen Kompetenzerweiterung, nicht aber auf die Errichtung von formalen Schranken und eines „abgeschotteten“ Berufsprofils hinauslaufen.

Bei der Umsetzung der Professionalisierungsschritte, der Entwicklung von Curricula und der Anbindung der Bildungsmaßnahmen an Hochschulen ist über den Umstand hinaus, dass die Länderhoheit in Bildungsfragen die Einbeziehung dieser Gebietskörperschaften erfordert, erneut die Einbindung der im Bereich Qualifizierungsberatung relevanten Akteure erforderlich, um die breite Verankerung des neuen Berufsbildes zu ermöglichen. Dies gilt über Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsverbände, Wissenschaft und Politik hinaus im Speziellen auch für Berufsverbände im Bereich der Unternehmensberatung. Bei der eher weichen Professionalisierungsform im regionalen Erfahrungsaustausch und bei Veranstaltungen ist naturgemäß gerade die Einbeziehung lokaler und regionaler Akteure von hoher Bedeutung.

4.3.3 Vorschlag III: Imagekampagne

Der Bekanntheitsgrad von Qualifizierungsberatung ist gering. Die Aussichten, dass Qualifizierungsberatung als eigenständige Leistung erkannt wird, sind unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht allzu gut. Wenn vor diesem Hintergrund ein Ausbau und eine Profilierung der Dienstleistung von den relevanten gesellschaftlichen Akteuren politisch gewünscht ist, dann bedarf es eines Marketings, das nicht nur an die Betriebe als Adressaten der Leistung gerichtet ist, sondern auch an die Adresse von Qualifizierungsberaterinnen und -beratern selbst.

Eine Imagekampagne braucht Substanz und deshalb eine Verbindung mit konkreten Gestaltungsinitiativen, die in das bislang unscharfe Bild dieser Dienstleistung klare Konturen hineinbringen. Dies kann durch die Verknüpfung der Imagekampagne mit Maßnahmen zur Professionalisierung bzw. anderen konkreten Förder- und Gestaltungsinitiativen geschehen oder durch die Verortung der Imagekampagne im Rahmen der Anforderungen, betriebliche Investitionen in Weiterbildung zu erhöhen und die Weiterbildung systematisch und vorausschauend zu gestalten. Auch die Ausarbeitung und Vermittlung von Informationen über das Funktionsprofil und die Aufgaben der Qualifizierungsberatung sowie damit verbundene Ausbauinitiativen für die Adressaten-Betriebe und regionale wirtschafts- und bildungspolitische Akteure sind denkbar. Weitere Maßnahmen können die Ausrichtung der inhaltlichen Stoßrichtung der Informationspolitik auf eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen praktischen Anforderungen der Weiterbildungspolitik und dem Ausbau von Beratungsangeboten beinhalten oder auf die Verzahnung von individueller Bildungsberatung und Qualifizierungsberatung in einer Imagekampagne zielen.

Eine solche Imagekampagne kann nicht allein vom zuständigen Fachministerium ausgehen und gesteuert werden. Organisationen und Verbände der Wirtschaft ein-

schließlich der Gewerkschaften sowie wirtschafts-, bildungs- und beschäftigungspolitische Institutionen haben als Interessenvertreter und Multiplikatoren eine hohe Bedeutung, um die Imagekampagne voranzubringen. Der Handlungsbedarf ist dabei eng mit dem Forschungs- und Entwicklungsbedarf verbunden.

5 Forschungs- und Entwicklungsprogramm

5.1 Verortung des Forschungs- und Entwicklungsbedarfes

Forschungs- und Entwicklungsarbeiten können wesentlich zur Fundierung der Gestaltungs- und Förderinitiativen beitragen, Handlungsoptionen aufzeigen und gegebenenfalls sogar Impulse für innovative Gestaltungsformen geben. In diesem Sinne sind Handlungsfelder, Forschung und Entwicklungstätigkeiten miteinander verschränkt. Die folgenden Ausführungen zu den konkreten Forschungsfeldern orientieren sich an der Unterscheidung zwischen den Ebenen Beratungsprozess und Institutionalisierung. Beim ersten Vorschlag zur Durchführung einer umfassenden Wirkungsanalyse von Qualifizierungsberatung werden beide Ebenen betrachtet, um die Wechselwirkungen von Beratung im Betrieb und überbetrieblichen, regionalen Unterstützungsleistungen zu beleuchten. Die daran anschließenden weiteren Vorschläge richten sich jeweils auf einzelne Facetten des Beratungsgeschehens, zum einen in betrieblichen Beratungsprozessen und zum anderen in institutionellen Kontexten, um vertiefende Analysen von zentralen Problemfeldern durchzuführen.

5.2 Wirkungsanalyse

Nachhaltige Gestaltungsinitiativen brauchen ein vertieftes Wissen über die Effizienz und Effektivität der bestehenden Unterstützungsleistungen. Zum einen geht es dabei um die Prozesse der Qualifizierungsberatung in den Betrieben und zum anderen um die Leistungsfähigkeit der verschiedenen institutionellen Settings und Kooperationsformen. Eine Wirkungsanalyse, die die Praxis von Qualifizierungsberatung in ihren vielgestaltigen institutionellen Kontexten untersucht, kann unter diesen Gesichtspunkten Defizite und Probleme ebenso wie bereits vorhandene gute Praxis präzise herausarbeiten und daran anschließend Erfolgsfaktoren von Qualifizierungsberatung benennen. Damit wird ein empirisches und analytisches Fundament für Strukturverbesserungen und Gestaltungsinitiativen gelegt. Die Umrisse des Forschungsvorhabens zur Wirkungsanalyse lassen sich folgendermaßen markieren: breiter angelegte qualitative Befragung von Beratungsanbietern und vor allem von Betrieben mit Beratungserfahrungen für tiefenscharfe Analysen von Beratungsprozessen. Darunter sollten Rekonstruktionen von Beratungsfällen aus der Sicht beider Partner sein. Diese werden durch Expertengespräche mit regionalen Akteuren der Qualifizierungsberatung aus Wirtschaftsförderung, Kammern, Verbänden und Netzwerken zur Validierung und Erfassung regionaler Effekte ergänzt. Auch teilnehmende Beobachtungen in Kooperationszusammenhängen und Netzwerken der Qualifizierungsbera-

tung sind nötig. Darüber hinaus könnte eine repräsentative Befragung von Betrieben über Beratungserfahrungen, die vergleichende Analysen der Wirkungen von Qualifizierungsberatung unterschiedlicher Reichweite und in unterschiedlichen Settings ermöglicht, durchgeführt werden.

Die inhaltliche Stoßrichtung des Forschungskonzepts richtet sich im Kern auf die Fragen, wie die Akzeptanz und Attraktivität von Qualifizierungsberatung für Betriebe gesteigert werden kann, welches Leistungsspektrum und welches Beratungsverfahren dem Erfordernis der Bedarfsgerechtigkeit für Betriebe am besten entspricht und welche einrichtungsübergreifenden Kooperationsformen die Breitenwirksamkeit von Qualifizierungsberatung in der wirtschaftlichen Landschaft verbessern. Die Verknüpfung des Forschungs- und Entwicklungsbedarfs mit dem Handlungsbedarf in der Qualifizierungsberatung erfordert es, die Projektaktivitäten im Bereich Wirkungsanalyse mit den Aktivitäten im bildungspolitischen Raum für Strukturverbesserungen der Qualifizierungsberatung in Verbindung zu bringen.

5.3 Forschungsfelder auf der Ebene des Beratungsprozesses

5.3.1 Thema I: Qualifizierungsbedarfsermittlung als Beratungsleistung für Betriebe

Der Ermittlung von Qualifizierungsbedarf kommt eine grundlegende Bedeutung für das Leistungsprofil von Qualifizierungsberatung zu. Ob die Beratungsleistung sich darauf beschränkt, Weiterbildungsangebote lediglich zu vermitteln oder ihr Handlungsradius bis hin zur Unterstützung der Betriebe bei einer ergebnisoffenen Analyse von Qualifizierungsbedarf reicht, ist von zentraler Bedeutung für die Wirkungsmöglichkeiten von Qualifizierungsberatung. Das eigentliche Leistungspotenzial der Dienstleistung, die Beraterinnen und Berater bieten müssten, steckt in einer gründlichen Bildungsbedarfsanalyse. Diese sollte nicht nur problem- oder defizitorientiert sein, sondern auch vorhandene Kompetenzen und Potenziale von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aufdecken, die durch geeignete Bildungsangebote mobilisiert und entwickelt werden können. Die Bildungsbedarfsanalyse muss nach Möglichkeit auch künftige Entwicklungen, welche das Unternehmen wie auch die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreffen, einbeziehen, wenn sie nicht zu spät und damit ohne praktische Relevanz sein will. In Zusammenhang mit dem Thema Bildungsbedarfsanalysen ergibt sich ein Forschungsfeld, das wichtige Facetten einer vorausschauenden und systematischen Personal- und Weiterbildungspolitik erfasst. Die Umsetzung eines solchen Forschungskonzepts schließt eine Erhebung bei weiterbildungsaktiven Unternehmen, eine Ableitung aussichtsreicher Konzepte, deren Erprobung und schließlich eine Publikation für den Transfer ein.

5.3.2 Thema II: Qualifizierungsberatung in Werkstätten und Büros

Je umfassender ein Beratungsprozess angelegt ist und je tiefer er in die betrieblichen Strukturen mit seinen Interventionen hineinreicht, desto höher sind die Anforderun-

gen, den Betrieb als Ganzes zu erfassen. Vor diesem Hintergrund ist in einem ersten Schritt nach der Tiefenwirkung von Qualifizierungsberatung im Hinblick auf die betrieblichen Strukturen und Sozialbeziehungen zu fragen. In einem zweiten Schritt werden gezielt *vielschichtige und umfassende* Beratungsfälle und -prozesse untersucht, die den Betrieb als Sozialsystem und damit auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Werkstätten und Büros erfassen und in den Prozess einbeziehen. Die Forschung sollte darauf abzielen, Beispiele und *Bedingungen* für eine *nachhaltige*, das heißt die Beschäftigtengruppen in das Weiterbildungsgeschehen einbeziehende, Qualifizierungsberatung herauszuarbeiten. Damit ergeben sich wichtige Aufschlüsse, wie Qualifizierungsberatung Beiträge für eine umfassende und systematische Personalentwicklung leisten kann.

5.3.3 Thema III: Qualifizierungsberatung zum arbeitsplatznahen Lernen

Systematisch ist das Themenfeld an der Schnittstelle zwischen Bildungsberatung für Erwachsene und Qualifizierungsberatung für Betriebe angesiedelt. Es geht zum einen um Lernmöglichkeiten für Individuen, die aber zum anderen mit Qualifizierungsfragen in betrieblichen Organisationszusammenhängen verknüpft sind. Hierbei stellen arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung ein wichtiges Forschungsthema dar. Der Vorteil von eng mit dem Arbeitsalltag und den dort vorherrschenden Kooperationsformen verknüpften Beratungsangeboten scheint darin zu liegen, dass sie niedrighschwellig sind, indem sie direkt im Betrieb erfolgen. Damit könnten über diese Art der Beratung vermutlich mehr Beschäftigte erreicht werden als über institutionalisierte und außerbetriebliche Formen. Schließlich stellt sich die weitergehende Frage: Wie ist eine Verzahnung zwischen Beratungsangeboten zum Lernen in der Arbeit und zu darüber hinausgehenden Lernangeboten bzw. Beratungsangeboten herzustellen?

5.4 Forschungsfelder auf der Ebene der Institutionen

5.4.1 Thema I: Förderstrukturen für Qualifizierungsberatung

Staatliche Förderung muss institutionelle Arrangements ermöglichen, die dafür sorgen, dass die jeweiligen Stärken marktwirtschaftlicher Koordination, staatlicher Rahmensetzung, Initiativen intermediärer Organisationen und nicht zuletzt auch regionaler Netzwerke zur Geltung kommen und Defizite der jeweiligen Koordinationsformen ausgeglichen werden (vgl. Lütz 2003, S. 10ff.). Eine *Machbarkeitsstudie* könnte in diesem Spannungsfeld Optionen einer zielgenauen Förderpolitik für Klein- und Mittelbetriebe aufzeigen. Ziel ist dabei, Qualifizierungsberatung als neues Förderfeld zu erschließen.

In einem ersten Schritt erfolgt eine *Bestandsaufnahme* der für Qualifizierungsberatung relevanten, vorhandenen Förderstrukturen. Schließlich gibt es eine Vielzahl unbestimmter Fördermaßnahmen für Klein- und Mittelbetriebe. In einem zweiten Schritt erfolgt eine *Bewertung der Wirkung von Förderinstrumentarien* und institutio-

nellen Arrangements, wobei auf Ergebnisse des Vorhabens „Wirkungsanalyse von Qualifizierungsberatung“ zurückgegriffen werden kann. Handlungsempfehlungen, die auf der Basis der Analysen und Bewertungen erstellt werden, richten ihren Fokus auf die Entwicklung bundesweit ausgerichteter Lösungen zur Förderung von Qualifizierungsberatung.

5.4.2 Thema II: Qualifizierungsberatung in Netzwerken

Um auf wichtigen unternehmerischen Strategiefeldern entwicklungsfähig zu bleiben, haben Netzwerke eine beträchtliche Bedeutung. Netzwerke dienen der Bündelung von Ressourcen über Organisationsgrenzen hinweg. Die Relevanz des Themas Personalwirtschaft in Netzwerkzusammenschlüssen ergibt Anschlusspunkte für die Qualifizierungsberatung, welche Betrieben wichtige Unterstützungsleistungen für eine systematische Personalentwicklung und Weiterbildungspraxis zur Verfügung stellen können. Öffentliche Förderprojekte, gerade aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, setzen starke Akzente auf die Förderung systematischer Entwicklung von Humanressourcen.

Netzwerkbeziehungen haben auch aus der Perspektive der Qualifizierungsberatung eine beträchtliche Bedeutung. Sie sind ein wichtiges Medium des Informationsaustausches. Reputation wird häufig über netzwerkartige Austauschbeziehungen vermittelt. Marktzugang und Marktpresenz werden dadurch verbessert. Hinzu kommen Anforderungen der Arbeitsteilung, die Kooperationsbeziehungen mit Fachkolleginnen und -kollegen nahelegen. Denn nicht immer werden Beraterinnen und Berater mit ihren fachlichen Kompetenzen und Spezialisierungen das gesamte Spektrum des Beratungsbedarfs abdecken können. Vor diesem Hintergrund ist zunächst eine empirische Bestandsaufnahme des Stellenwerts und der Konfiguration dieses Beratungsfeldes in Netzwerken erforderlich, wie es sie in Ansätzen schon für die individuelle Bildungsberatung gibt (vgl. Ambos 2006; Strobel; Reupold; Pekince 2009). Auf Grundlage der Befunde über Konfigurationen der Qualifizierungsberatung in Netzwerkkontexten lassen sich Handlungsempfehlungen für eine verbesserte Verankerung dieser Unterstützungsleistungen in regionalen Wirtschaftsbezügen, in öffentlich geförderten Netzwerken und in den Betrieben selbst formulieren.

5.4.3 Thema III: Professionalisierung der Qualifizierungsberatung

Die Herausbildung eines Berufsfeldes mit fest umrissenen und zertifizierten Qualitätsmerkmalen ist in der gesamten Beraterlandschaft ein neuralgischer Punkt. Das Dilemma ist: Beraterinnen und Berater stellen keine eigene Profession dar. Von ihnen wird aber professionelles Handeln erwartet.

Unter Forschungsgesichtspunkten ist es zunächst erforderlich, Qualifikations- und Kompetenzmerkmale von Beraterinnen und Beratern in unterschiedlichen institutionellen Settings herauszuarbeiten, die sich mit der Unterstützung und Flankierung von

Weiterbildung in den Betrieben befassen. Eine systematische empirische Untersuchung der Ausprägung von Kompetenzprofilen müsste folgende Aspekte beleuchten: Bildungs- und Berufsabschlüsse, Berufstätigkeiten, Erhebung von fachlichen und überfachlichen Anforderungen an die Beratungstätigkeit sowie Kenntniserwerb während der Beratungsaktivitäten. Ein zweiter Forschungsschritt wird die Befunde in Richtung auf eine Qualifizierungspolitik für Qualifizierungsberaterinnen und -berater bündeln. Die Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme liefern Ansatzpunkte für eine verstärkte qualifikatorische Profilierung und Festigung des Tätigkeitsfeldes, was wiederum einer stärkeren Inanspruchnahme des Leistungsangebots durch die Betriebe entgegenkäme. Das praktische Resultat der Forschungsarbeiten könnte vor diesem Hintergrund in der Entwicklung eines Curriculums für Qualifizierungsberaterinnen und -berater bestehen. Es sollte entsprechend unterschiedlicher Vorqualifikationen modular ausgerichtet sein. Damit könnte Interessenten an dem Tätigkeitsfeld oder bereits aktiven Qualifizierungsberaterinnen und -beratern bedarfsgerecht und passgenau Wissen in für die Berufstätigkeit einschlägigen Fachdisziplinen vermittelt werden.

5.4.4 Thema IV: Qualifizierungsberatung im Internet

Verbesserungen bei Angebotsstrukturen von Qualifizierungsberatung und die Entwicklung innovativer Beratungsformen müssen auch Beratungsmöglichkeiten via Internet berücksichtigen. Es gibt zwar insgesamt betrachtet eine klare Präferenz für „Face-to-Face“-Beratungen, eine starke Minderheit gerade von Klein- und Mittelbetrieben steht Formen der Internetberatung aber offen gegenüber. Bislang fehlen bei herkömmlichen Internetangeboten allerdings häufig *Orientierungshilfen und Gestaltungsräume*, die es den Bildungsinteressenten ermöglichen, sich ein passendes Bildungsangebot zusammenzustellen, oder auch *Dialogräume*, die es ermöglichen, eigene Bildungsbedürfnisse flexibel mit den Anbietern abzustimmen.

Aufgrund fehlender Transparenz der Angebotsstrukturen auf dem Weiterbildungsmarkt ist die Entwicklung einer Wissenslandkarte für Bildungsangebote nötig, die den neuen Anforderungen der Bildungsarbeit in betrieblichen Kontexten Rechnung trägt. Zu nennen ist dabei erstens die Diffundierung der Lernorte, zweitens die Verschränkung von Methoden und Lernarrangements, beispielsweise arbeitsplatznahes Lernen oder „Blended Learning“ und drittens die Berücksichtigung der lernbiographischen Situation potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den daran gekoppelten Interessen. Ein solches Konzept weist Schnittstellen zu anderen Bereichen der Weiterbildungsdiskussion auf, wie Kompetenzmessung oder Anerkennung von Lernergebnissen, denn die Ausgestaltung einer leistungsfähigen Wissenslandkarte verlangt gerade auf diesen Gebieten eine hohe Transparenz, um den Interessen der Kundinnen und Kunden Rechnung zu tragen. Ebenfalls auf der Agenda steht die Integration von informellen Lernprozessen in die Bildungsarbeit.

Daher empfiehlt sich ein Pilotprojekt mit folgenden Inhalten: Aufbau, Erprobung und Evaluierung eines Wissensmanagementsystems zur Qualifizierungsberatung

unter Beteiligung regionaler Bildungsdatenbanken, unterschiedlich aufgestellter Bildungsdienstleister und Bildungsberatungseinrichtungen.

Das Thema Qualifizierungsberatung im Internet weist Bezüge zum Problem der Transparenz von Beratungsangeboten auf: Ebenso wie die Strukturen von Weiterbildungsangeboten müssen auch Angebotsformen, Leistungsprofile und -standards von Organisationsberaterinnen und -beratern, die Qualifizierungsberatung betreiben, für die Adressaten transparent sein. Insofern besteht eine Ausweitungsoption des Themenbereichs dahingehend, dass über die Fokussierung von internetbasierten Unterstützungsleistungen von Weiterbildung hinaus auch Beratungsstandards selbst ins Blickfeld geraten.

5.4.5 Thema V: Transfer von Erfahrungen zur Qualifizierungsberatung

Der Transfer von Erfahrungen aus bestehenden Initiativen und Aktivitäten zur Qualifizierungsberatung hat angesichts der fragmentierten und vielfältigen Strukturen sowie der beschriebenen Kompetenzlücken von Beraterinnen und Beratern eine hohe Bedeutung. Erfahrungen aus dem IMODE-Projekt belegen das Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer. Workshops und Leitfäden, wie sie im Projekt durchgeführt und entwickelt wurden, stoßen auf eine positive Resonanz. Diese Instrumente ermöglichen auch für die Zukunft, bei einer entsprechenden Aufbereitung, den breiten Transfer von Ergebnissen zur Qualifizierungsberatung. Flankiert werden können sie zusätzlich durch eine Informationsplattform zur Qualifizierungsberatung.

Leitfäden für Qualifizierungsberaterinnen und -berater sollten ergänzend zu den grundlegenden Leitfäden aus dem IMODE-Projekt zu *aktuellen Themen der Fachkräftesicherung* (z. B. passgenaue Weiterbildungskonzepte für ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Qualifizierung An- und Ungelernter etc.) und für spezielle Zielgruppen wie *Multiplikatoren* sowie *Beraterinnen und Berater aus anderen Bereichen* (z. B. Existenzgründungsberatung, Energieberatung) sowie *Beschäftigungs- und Bildungsberaterinnen und -berater* (z. B. Studienberatung zur Abstimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf betriebliche Bedürfnisse oder Beraterinnen und Berater der Bundesagentur im WeGebAU-Programm) entwickelt werden.

Zur Erreichung der Transferziele sollen in einem Projekt eine Unternehmensbefragung zum Fachkräftemangel, zur Demographiefestigkeit und zu den themenbezogenen Beratungserfahrungen und -erwartungen durchgeführt werden. Mithilfe von Experteninterviews im Kreis von Qualifizierungsberaterinnen und -beratern müssen dann Beispiele guter Praxis aus der Beratungsszene identifiziert und anschließend in Praxisleitfäden aufbereitet werden. Workshops für Multiplikatoren und der Ausbau des bestehenden Internetportals dienen dem Ergebnistransfer in die Fläche. Hierbei kann an die Infrastruktur des IMODE-Projektes angeschlossen werden.

Literaturhinweise

Ambos, I.: Information und Beratung. In: Nuissl, E.; Dobischat, R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze, Bielefeld 2006, S. 111–144

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zu Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn/Berlin 2008

Lütz, S.: Governance in der politischen Ökonomie, Discussion Paper 2003, www.mpifg.de vom 1.1.2008

Naschold, F.: Modernisierung des öffentlichen Sektors im internationalen Vergleich. In: Naschold, F.; Bogumil, J. (Hrsg.): Modernisierung des Staates. New Public Management in deutscher und internationaler Perspektive, 2. Auflage, Opladen 2000, 27–77

Strobel, C.; Reupold, A.; Pekince, N.: Beratungsdienstleistungen. In: Tippelt, R.; Reupold, A.; Strobel, C.; Kuwan, H. (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld 2009, S. 107–118

Ergebnisse der Machbarkeitsstudie: „Transparenz in der Bildungsberatung: Chancen von Informationssystemen für Bildungs- und Berufsberatung für Nutzerinnen und Nutzer sowie für Beratungsanbieter“

WILFRIED HENDRICKS, ALFRED TÖPPER

Zusammenfassung

Alle Menschen haben in den einzelnen Lebensphasen ein Interesse daran, Information und Beratung in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung zu erhalten. Hierzu bietet, bezogen auf den lokalen, regionalen und nationalen Arbeits- und Bildungsmarkt, eine Vielzahl von Einrichtungen in unterschiedlichen Organisationsformen ihre Dienstleistungen an. Allerdings ist für Beratungssuchende die Angebotslage sowohl qualitativ als auch quantitativ alles andere als leicht über- und durchschaubar. Die mangelnde Transparenz des Geschehens am Beratungsmarkt erschwert es den Nachfragerinnen und Nachfragern, die passenden Unterstützungsleistungen bei ihren Bildungsaktivitäten im Kontext lebenslangen Lernens ohne größere Schwierigkeiten zu erhalten. Auf der anderen Seite sind die Anbieter von Beratung ebenfalls an Markttransparenz interessiert, nicht zuletzt aus Gründen der Vergleichbarkeit von Leistungen, einer anhaltenden Qualitätssicherung und Kompetenzentwicklung der beratenden Einrichtungen sowie der dort handelnden Personen. Und schließlich benötigen Unternehmen – besonders die KMU – zuverlässige Einschätzungen über das Beratungsangebot in ihrem Umfeld.

Zu dem hier umrissenen Problemzusammenhang wurde vom BMBF im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben,

die Klarheit in der Frage erbringen sollte, ob und wie mit einem neu einzurichtenden Informationssystem für Bildungs- und Berufsberatung beide Seiten des Beratungsmarktes profitieren können.

Die Autoren der Machbarkeitsstudie sind – gestützt auf Recherchen in Büchern, Zeitschriften und im Internet, Experteninterviews in wichtigen Einrichtungen für Beratung und Information, Gespräche mit erfahrenen Fachleuten in Ministerien sowie mit praxiserfahrenen Beraterinnen und Beratern – zu dem Schluss gekommen: Es gibt in Deutschland aktuell einen hohen Bedarf für einen übergreifenden nationalen Informationsdienst mit Lotsenfunktion, der die Transparenz in der Beratung in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung gewährleistet. Er sollte den Rat suchenden Bürgerinnen und Bürgern, kleinen und mittleren Unternehmen sowie Beraterinnen und Beratern – weitgehend kostenfrei – zur Verfügung stehen. Nachfrageorientiert gestaltet und unabhängig organisiert, um Information, Orientierung und Steuerung in der Beratung transparent anzubieten, hätte dieser Informationsdienst einen hohen – individuellen und gesellschaftlichen – Nutzen und würde nachhaltige Wirkungen in der Förderung und Unterstützung beim Lernen im Lebenslauf erzielen.

In der Studie wird dargestellt, dass auf der Basis der bereits vorhandenen, allerdings heterogenen und intransparenten Beratungslandschaft ein Informationsdienst mit zwei aufeinander bezogenen Komponenten – Internetportal und Telefonservice – in einem Zeitraum von ca. fünf Jahren voll funktionsfähig aufgebaut werden kann. Dieses System müsste nach Möglichkeit als Ganzes geplant, strukturiert und organisiert werden. Denkbar wäre es, zunächst von einem Informationsportal und einem Telefonservice auszugehen, diese gesondert zu erproben und später miteinander zu verknüpfen.

Der Aufbau sollte stufenweise in einer Pilotphase bis hin zum voll funktionsfähigen Regelbetrieb vollzogen werden. Dabei könnten in ausgewählten Regionen Erprobungsentwicklungen mit Lösungsansätzen, die dem in der Expertise dargestellten Konzept entsprechen, aufgesetzt werden. Unabhängig von der zukünftig festzulegenden Organisationsstruktur für den Dauerbetrieb sollte kurzfristig bundesweit mit ersten Elementen des Informationsdienstes, nämlich mit den jetzt schon bekannten und zur Verfügung stehenden Grundinformationen, gestartet werden. Der Dienst sollte prinzipiell integrativ ausgerichtet sein und die bestehenden (wie auch neu entstehenden) Einrichtungen für Informationsangebote der Bildungs- und Berufsberatung mit einbeziehen.

Der Informationsdienst muss konsequent nutzerorientiert und zielgruppengemäß von den Interessen der Nachfragerinnen und Nachfrager her geplant und betrieben werden, so dass ihre Informationsbedürfnisse bedient und ihre Positionen im Beratungsprozess gestärkt werden. Dies gilt sowohl für Individuen als auch für Unternehmen.

1 Transparenz in der Bildungsberatung als Desiderat

Bildung ist ein lebenslanger Prozess, den die Menschen durch rechtzeitige und gezielte Orientierung und Beratung besser gestalten können. Eigenverantwortlich und selbstorganisiert sollen sie ihre Kompetenzen im Hinblick auf die komplexer werdenden Herausforderungen in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft entwickeln. Es ist für die Individuen nicht leicht, für sich selbst oder auch für ihre Kinder die passenden Bildungsangebote, die eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft und ein erfülltes Leben ermöglichen, zu finden, auszuwählen und erfolgreich zu durchlaufen. Dies gilt für die Schule und die Hochschule ebenso wie für die Erstausbildung und Weiterbildung sowie für die Teilnahme an allgemeinbildenden Kursen in späteren Lebensabschnitten. Daher ist eine passgenaue persönliche Bildungsberatung auf hohem Qualitätsniveau unabdingbar. Diese aber für sich herauszufinden und in einer intransparenten Beratungslandschaft ohne Ressourcenvergeudung zu ermitteln, stellt viele Menschen vor große Schwierigkeiten. Deshalb soll die hier vorgestellte Machbarkeitsstudie darlegen, auf welche Weise eine nachhaltige Transparenz in der Bildungsberatung hergestellt werden kann. Dabei sehen sich die Autoren vom prinzipiellen Ansatz her in enger Übereinstimmung mit der EU-Ratsentschließung vom Mai 2004¹:

„(1) Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen. (2) Das Beratungsangebot ist im System der allgemeinen und beruflichen Bildung, insbesondere in Schulen oder auf schulischer Ebene, ein entscheidendes Element, um sicherzustellen, dass Einzelpersonen ihre Bildungs- und Laufbahnentscheidungen auf einer fundierten Grundlage treffen können und dass sie bei der Entwicklung der Fähigkeit, ihren Bildungs- und Berufsweg effizient selbst in die Hand zu nehmen, unterstützt werden. Es ist ferner ein wichtiges Instrument für Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung, um die Qualität ihres Lehrangebots zu verbessern.“

Die lebensbegleitende Beratung zur Stärkung des Lebenslangen Lernens wird in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft immer wichtiger. Die Beratung als Orientierungs- und Entscheidungshilfe vor einer zu treffenden Bildungsentscheidung erhält aufgrund der vielfach als unübersichtlich empfundenen Anforderungen und Bedingungen des Arbeitsmarktes einen neuen Stellenwert. Die zunehmend gefor-

1 Entschließung des Rates der EU über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung vom 24. Mai 2004; Dokument 9286/04 EDUC 89 SOC 234; http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf

derte und notwendige Eigenverantwortlichkeit der Nachfragerinnen und Nachfrager setzt die Befähigung der/des Einzelnen, sach- und fachgerecht entscheiden zu können, voraus. Hierzu bedarf es entsprechender Unterstützungen. Es gibt zwar Unterstützungssysteme; beispielsweise bieten Weiterbildungsdatenbanken eine wichtige Hilfe bei der Suche nach geeigneten Anbietern und Angeboten. Aber insgesamt ist die vielfältige und umfangreiche Beratungslandschaft in Bildung, Beruf und Beschäftigung in ihren Leistungsangeboten hinsichtlich Inhalt, Umfang und Qualität weder hinreichend bekannt noch transparent. Eine Rat suchende Person sollte wissen, wo sie Beratung erfahren und an wen sie sich wenden kann (oder muss), und welche Leistungen sie von den Beratenden erwarten darf.

Laut der zitierten EU-Ratsentschließung über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung trägt die lebensbegleitende Beratung dazu bei, „dass die Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität, die sich die Europäische Union gesteckt hat, erreicht werden können, indem sie die Wirksamkeit der Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung, das lebensbegleitende Lernen und die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte erhöht“. Grundlage dieser Ratsentschließung waren verschiedene Studien von EU, Weltbank und OECD, die von CEDEFOP in einem Synthesebericht² zusammengestellt wurden. Diese Ratsentschließung auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung geht von einem veränderten Beratungsgrundverständnis aus, das nicht nur Umbruchsituationen als Beratungsanlässe definiert, sondern von einer lebensbegleitenden Beratungsnotwendigkeit ausgeht.³ Diese Sichtweise hat auch veränderte Anforderungen an die Beratungsleistungen zur Folge. Insofern ist Beratung ein bedeutsames Element der Infrastruktur lebensbegleitenden Lernens.

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung an Rambøll Management in Auftrag gegebene „Bestandsaufnahme der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsangebote sowie Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards“ (Rambøll-Studie) weist nach, dass die Beratungslandschaft heterogen und in Teilen unübersichtlich ist. Sie belegt, dass die meisten Beratungsanbieter Institutionen sind und die private Berufsberatung noch wenig ausgebaut ist. Sie bezieht ihre Einzelaussagen auf das Lebensstufenmodell von Donald Super (Brown 2007; Sickendiek 2007). Die Autoren kommen hinsichtlich der Beratungsübergänge und -anlässe zu folgenden Ergebnissen:

- Bei den Übergängen innerhalb des Schulsystems existieren Beratungsangebote, die aber keinen organisatorischen Schwerpunkt bilden. Diese Angebote weisen einen vergleichsweise niedrigen Professionalisierungsgrad auf. Bei den Übergän-

2 CEDEFOP 2004, Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung, Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP von Ronald G. Sultana.

3 Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen standen auch die unterschiedlichsten Beratungsinitiativen im Rahmen des EU-Programms LEONARDO DA VINCI 2003.

gen von der Schule in die Ausbildung stellt die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit das wichtigste Angebot dar. Doch auch andere Einrichtungen bieten hier Beratung als Nebenleistung (Kammern, Gewerkschaften etc.). Die Bundesagentur für Arbeit spielt die zentrale Rolle bezüglich Beratung und Vermittlung in den Übergängen zwischen Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit.

- Insgesamt wird festgestellt, dass sich die öffentliche und gemeinnützige Beratung in Deutschland immer noch stark auf die traditionellen Felder der Beratung im Schulwesen und in der öffentlichen Arbeitsverwaltung bezieht. Die Finanzierung erfolgt nahezu ausschließlich durch öffentliche Mittel und ist traditionell für den Ratsuchenden kostenlos. Ausnahmen sind hier der Karrierebereich und das sogenannte Coaching. Die Studie erkennt aber auch den Trend, neue Zielgruppen durch Erweiterung des Leistungsspektrums zu erreichen. Es ist deutlich geworden, dass sich eine Verbindung von Beratung zu anderen Dienstleistungen der Organisation hinsichtlich der Akzeptanz bei den Nachfragerinnen und Nachfragern nachteilig auswirkt.

Die Stiftung Warentest hat zudem durch ihre Beratungsuntersuchungen (Berufsberatung, trägerneutrale Weiterbildungsberatung, Existenzgründungsberatung) die Erfahrung gemacht, dass sich die vielfältig im Internet präsentierten Angebote außerhalb der Beratungsangebote der Kammern und Arbeitsagenturen nicht selten als unzutreffend erweisen. Die Informationen sind zum Teil nicht aktuell, Angebote real nicht vorhanden oder die in Informationsportalen offerierte Leistung wird seitens des Anbieters nicht erbracht.

Bezüglich der Qualitätsstandards kommt die Rambøll-Studie zu folgendem Schluss: „In der Summe kann weder von einem einheitlichen Beratungsverständnis noch von vergleichbaren Rahmenbedingungen oder Qualitätsansprüchen ausgegangen werden. Notwendig ist damit aus unserer Sicht die Entwicklung eines Qualitätsmodells, das

- die speziellen Hintergründe und Strukturen von Bildung, Beruf, Beschäftigung (BBB-Beratung) erfasst,
- die Komplexität auf die wesentlichen Elemente reduziert,
- damit den Aufwand zur Umsetzung für die Anbieter von BBB-Beratungsleistungen in vertretbaren Grenzen hält und
- einzelnen Einrichtungen sowie potenziellen Ratsuchenden einen schnellen Überblick über die Qualität der angebotenen Leistung verschafft.“⁴

Die Machbarkeitsstudie zur Transparenz knüpft unmittelbar an die Rambøll-Studie an und trägt auch den gegebenen Empfehlungen hinreichend Rechnung.

Auch der vom BMBF eingesetzte Innovationskreis Weiterbildung mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis hebt die Bedeutung der Beratung besonders hervor. Er fordert, das lebensbegleitende Lernen in Deutschland erheblich aus-

4 Rambøll (2007), S. 22

zubauen. Der Arbeitskreis Bildungsberatung beschäftigte sich unter anderem mit den Themenkomplexen Transparenz, Qualität und Professionalisierung und unterstützte den Innovationskreis Weiterbildung hinsichtlich der Erarbeitung von Empfehlungen im Kontext des Themas Beratung. In diesem Zusammenhang wurde auch die Machbarkeitsstudie zur „Transparenz in der Beratung durch ein Informationssystem“ beauftragt. Der Innovationskreis Weiterbildung hat in seinen Empfehlungen die Wichtigkeit der Beratung und die Notwendigkeit der Transparenz herausgestellt. Die Bedeutung der Anforderungen an die Transparenz der Beratung nimmt noch zu, denn für den Erhalt der vom Bundeskabinett beschlossenen und seit Dezember 2008 verfügbaren Bildungsprämie ist ein Beratungsgespräch obligatorisch.⁵

2 Schwerpunktsetzungen in der Expertise

2.1 Grundannahmen und Ausgangspunkte

Unser Beratungsbegriff orientiert sich an der oben zitierten Entschließung des Rates der EU über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung. Wir verweisen auf die dort gesetzte Fußnote 1 im Originaltext und zitieren in Ausschnitten: „Da in den Mitgliedstaaten eine Vielzahl von Bezeichnungen für die Dienste im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten verwendet werden, wie zum Beispiel Bildungs-, Berufs- oder Laufbahnberatung, Beratung und Orientierung, Dienste für berufliche Beratung/Orientierung usw., wird zur Vermeidung von Zweideutigkeiten in diesem Text durchgängig die Bezeichnung ‚Beratung‘ als Oberbegriff für alle diese Dienste verwendet.“ Beispiele für solche Tätigkeiten sind unter anderem „Information und Beratung, Beratungsdienste, Kompetenzbewertung, Mentoring, Fürsprache, Vermittlung von Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung und zur Planung der beruflichen Laufbahn.“

Wegen der unterschiedlichen und vielfältigen Bezeichnungen in diesem terminologischen Zusammenhang haben wir in unserer Studie in Analogie zur EU-Ratsentschließung „Beratung“ standardmäßig als Oberbegriff für alle diese Dienste verwendet. Unser Beratungsbegriff ist damit wesentlich weiter gefasst als der in den einschlägigen bundesrechtlichen Vorgaben für die Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit, die vor allem im Dritten Buch Sozialgesetzbuch (SGB III) beschrieben ist.⁶

2.2 Informationsmanagement in der Beratung

Beim Informationsmanagement geht es um den kompetenten Umgang mit Informationen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB). Dieses ist nicht nur eine Aufgabe

⁵ www.bildungspraemie.info

⁶ <http://db03.bmgs.de/Gesetze/sgb03xinhalt.htm>

der professionellen Beratung in BBB. Auch Ratsuchende sind gefordert, ihr Informationsmanagement kompetent in die Hand zu nehmen.

Da ein professionelles Informationsmanagement teilweise nicht oder vielfach nur in geringem Umfang von Ratsuchenden geleistet werden kann und auch Beraterinnen und Berater diesbezüglich zunehmend Unterstützung benötigen, soll ein professioneller Informationsdienst mit zwei Komponenten – Telefonservice und Internetportal – individuelle Problemlösungsunterstützung bieten und die Kompetenz bei Ratsuchenden stärken. Für Beraterinnen und Berater soll ein Internetportal zudem die verschiedenen Zielgruppen der Berufsberatung im Hinblick auf die Nutzung von Netzwerken und deren Weiterentwicklung unterstützen; es trägt zu einer Entlastung des seitens der Beratung notwendigen Informationsmanagements bei. Dadurch erfahren Nachfragerinnen und Nachfrager sowie Beratungspersonal einen wesentlichen Mehrwert gegenüber dem Status quo. Dass der Informationsdienst keinen Selbstzweck darstellt, sondern eine Dienstleistung und eine vermittelnde Position wahrnimmt, gehört zu seinem erklärten Selbstverständnis.

Laut einer Studie von Ertelt⁷ macht das Informationsmanagement zwischen 20 und 30 Prozent der Tätigkeiten der beruflichen Beratungskräfte aus. Hierzu zählen unter anderem:

- Sammlung, Strukturierung, adressatenbezogene Aufbereitung und Weitergabe von berufsbezogenen Informationen,
- systematische Beobachtung des Informationsmarktes und Erschließung neuer Informationsquellen,
- Zusammenstellung und Bewertung von Informationen,
- Kenntnis und Beherrschung internetbasierter Beratungswerkzeuge,
- Informationsmarketing,
- Kosten-Nutzen-Analysen und
- beratungsethische Fragen.

Diese Aufgaben können durch ein Informationsportal, das von Beratungskräften akzeptiert ist, stark unterstützt oder sogar dem System übertragen werden. Dies würde eine Reduzierung der Informationsmanagement-Aktivitäten nach sich ziehen und zusätzliche Ressourcen für die Beratung ermöglichen. Eine adäquate Einbindung der unterschiedlichsten Beratungseinrichtungen sichert umgekehrt die Qualität des Informationsportals und erhöht nicht nur maßgeblich seinen Nutzen, sondern leistet auch durch die Anwendung seitens der Akteure einen wichtigen Beitrag in Richtung Akzeptanz des Informationsdienstes.

Ein Internetportal soll vielfältige Informationen bieten und das Informationsmanagement für Beratungskräfte und Rat suchende Personen erleichtern und unterstützen, denn die Informationsangebote in unserer Gesellschaft steigen permanent, ja, man

7 Ertelt 2000, S. 4723

kann bis zu einem gewissen Grad – auch in der Bildungs- und Berufsberatung – von einer Informationsüberversorgung sprechen. Zwar gilt dies nicht für alle relevanten Beratungsinformationen, jedoch sind die benötigten Informationen meist nicht in gewünschter Weise strukturiert oder vergleichbar; sie weisen erhebliche Unterschiede hinsichtlich ihres Informationsgehalts und -aufbaus auf und ihre Qualität ist oftmals nur schwer einzuschätzen. Diese Problematik führt mit der zunehmenden Informationsvielfalt sowohl bei den Rat suchenden Individuen als auch bei den Beraterinnen und Beratern zu einer Informationsüberlastung, wenn nicht gar zu einem „Informationsstress“. Dies hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Kommunikationsverhalten, was auch bei der Gestaltung eines Informationsdienstes Berücksichtigung finden müsste.

Ein Informationsdienst sollte ein erstes Ausbalancieren von Informationsangebot und individuellem Beratungsbedarf ermöglichen, und zwar primär bezogen auf die konkrete Problemstellung der Nachfragerinnen und Nachfrager. Insofern müsste von dem System eine Informations-, Steuerungs- und Lotsenfunktion erwartet werden. Deshalb wäre es erforderlich, die national und international selbst für Expertinnen und Experten – wie in der hier referierten Studie überprüft – kaum noch überschaubare Vielfalt von berufs- und bildungsrelevanten Informationssystemen in ihrer Komplexität in geeigneter Form aufzuarbeiten und zu erschließen. Hierzu zählen unter anderem die vielfältigen Datenbanken im Bildungsbereich, Testverfahren oder Programme zur Selbsteinschätzung, Checklisten für das Beratungsgeschehen, Ergebnisse von Untersuchungen im Bildungsbereich, interaktive Entscheidungshilfen, Evaluationsinstrumente, Netzwerkangebote oder auch Web 2.0-Anwendungen.

Es wäre nicht damit getan, derartige Informationen und Produktangebote nachfrageorientiert zu strukturieren und nutzbar zu machen. Es müsste eine hinreichende Analyse der Güte der Information durchgeführt werden, um mit Blick auf die Inhaltsqualität Zeichen zu setzen und ein transparentes, nachvollziehbares System auf hohem Qualitätsniveau zu sichern. Eine Messlatte für die Qualität des Informationsdienstes liefert die Stiftung Warentest, der es gelungen ist, als Testorganisation mit ihren Untersuchungen von Waren und Dienstleistungen für die Verbraucherinnen und Verbraucher allgemein anerkannt und akzeptiert zu sein.

Da das Informationsportal zum zentralen Kommunikationsmedium werden sollte, müssten hier besondere Anforderungen in Richtung eines verbraucher- und nachfrageorientierten Systems gestellt werden. Bei seinem Aufbau wäre sicherzustellen, dass relevante Informationen für die Lösung von Informationsproblemen bereitgestellt würden. Dies mögen in einem Fall Bildungsinformationen oder Unterstützungswerkzeuge sein, die dann eine individuelle Beratung aktuell nicht erforderlich machten, oder in einem anderen Fall Informationen mit Steuerungsfunktion in Richtung individueller Beratung. Problemlösung meint hier die passende Information und Unterstützung, die vielfach in eine Beratung mündet, die Beratung vorbereitet und auch Möglichkeiten der Nachbereitung bietet. Keinesfalls sollte der Informa-

tionsdienst persönliche Beratung nur ansatzweise ersetzen. Allerdings ist es das Ziel, dass das System nicht nur interessierte Personen oder Unternehmen auf der Nachfrageseite, sondern besonders auch die Beratungskräfte selbst unterstützen und ein hervorragendes Werkzeug für ein effektives und effizientes Informationsmanagement in den Beratungseinrichtungen bieten müsste.

2.3 Transparenz und Qualität in der Beratung

Verschiedene Maßnahmen und Programme dienen der Förderung des lebenslangen Lernens, der Sicherung der Qualität der (Weiter)Bildung und der Stärkung der Souveränität der Nachfragerinnen und Nachfrager. So sollen zum Beispiel durch die Bildungsprämie ein Anreiz und ein Zugang zur Weiterbildung geschaffen werden. Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung im Bereich der beruflichen Weiterbildung wurde durch die Einführung der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV)⁸ ein neuer Entwicklungsschub ausgelöst. Weiterbildungsanbieter haben seit Einführung der AZWV zunehmend Qualitätsmanagementsysteme installiert und sich extern zertifizieren lassen. Neben der Anwendung eines QM-Systems sind weitere Anforderungen zu erfüllen, die letztlich die Angebotsqualität verbessern und sichern sollen. Wie weit diese gesetzliche Regelung das Qualitätsniveau im Markt dauerhaft beeinflusst, wird die Zukunft zeigen. Ein weiteres wichtiges Instrument sind die Weiterbildungstests der Stiftung Warentest. Seit 2002 wurden in diesem – aus BMBF- und ESF-Mitteln geförderten – Projekt jährlich bis zu 20 Weiterbildungstests realisiert und veröffentlicht. 2008 wurde diese „Pilotprojektphase“ in eine Dauerförderung durch das BMBF umgewandelt, um auch zukünftig mittels Weiterbildungstests die Transparenz im Markt zu erhöhen, die Eigenverantwortung der Verbraucherinnen und Verbraucher in diesem Feld zu stärken und die Qualität der Angebote zu befördern. Untersuchungen zeigen zwar positive Ergebniswirkungen der Bildungstests, decken aber auch noch weiteren Handlungsbedarf auf.

Neben den Informationen über Bildung und deren Qualität bedürfen die Nachfragerinnen und Nachfrager der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Dies soll transparent und auf hohem Qualitätsniveau geschehen. Es scheint nicht an Informationsangeboten zu mangeln. Schwieriger wird es allerdings, wenn man die Qualität einer Information einschätzen muss. Dies können die Rat suchenden Personen kaum leisten. Hinzu kommt, dass viele Checklisten und Unterstützungsinstrumente schwer auffindbar sind und zum Teil umfangreiche Internetrecherchen erfordern. Die systematische Strukturierung, Beschreibung und Nutzung derartiger Checklisten und deren Integration innerhalb eines übergeordneten Informationsportals könnte die Transparenz erhöhen und die Informationsqualität erheblich steigern.

Es gibt eine Vielzahl von entwickelten und wissenschaftlich evaluierten Instrumenten und Testverfahren, um Qualität – auch in der Beratung – zu evaluieren, Kompe-

8 Verordnung über das Verfahren zur Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV, BMAS 2004

tenzen oder Potenziale, Eignungen etc. zu messen. Diese Instrumente sind häufig nicht allgemein verfügbar und – falls doch – kaum bekannt. Derartige Systeme werden allenfalls von Expertinnen und Experten genutzt, obwohl diese Instrumente eine wichtige Hilfestellung gerade für Ratsuchende bieten könnten. Über das Internetportal könnten diese an solche Instrumente herangeführt werden. So könnte beispielsweise der Beratungsbedarf selbst konkreter erkannt werden, wodurch ein späteres Beratungsgespräch besser vorbereitet würde. Die Ratsuchenden würden darüber hinaus in die Lage versetzt, die Qualität des Beratungsgesprächs besser einschätzen und das Gespräch konstruktiv und zielführend gestalten zu können.

Die Entwicklungen von Standards, Normen und Qualitätsmanagementsystemen im Hinblick auf Lerndienstleistungen im Allgemeinen oder Beratungsleistungen im Besonderen sind für nachfragende Personen und Anbieter von Beratung gleichermaßen von hoher Bedeutung. Auch die vielen Evaluationsinstrumente und Testverfahren bieten für sie einen großen Nutzen. Beispielsweise können die Systeme bei der Personalentwicklung und bei der Einstellung eine wichtige Rolle spielen. Auch könnten Beraterinnen und Berater valide Instrumente zur Evaluation ihrer Beratung nutzen. Dass die Qualitätssicherung in der Weiterbildung ein zentrales Thema ist, zeigt die Gründung des ISO-Komitees ISO/TC 232 „Bildungsdienstleistungen für Weiterbildung und Training“⁹. Die zu entwickelnde Norm wird verschiedenste Aspekte der Organisation, der didaktisch-methodischen Konzeption, der Anforderungen an Lehrkräfte, der Methoden und Techniken zum Inhalt haben. Als eine wichtige zu berücksichtigende Teilleistung wird die Beratungsqualität Berücksichtigung finden.

Die Thematik der Qualifikationsberatung ist in vielen kleinen und mittleren Unternehmen im Grundsatz wenig bekannt; es gibt diesbezüglich auch nur wenige Modellprojekte, deren Transparenz überdies nicht hinreichend gegeben ist. Hier ergibt sich ein breites Handlungsfeld für den Informationsdienst. Dies gilt besonders im Hinblick auf das Erkennen der Qualität und des Nutzens von (Qualifikations-)Beratung von Betrieben (siehe Döring et al. in diesem Band).

2.4 Erfolgsvoraussetzungen des Informationsdienstes

Die Expertise zeigt Lösungsmodelle für den Informationsdienst aus der Sicht der nachfragenden Personen (Ratsuchende, Beratungspersonen) unter Nutzung der vielfältig existierenden Medien und Informationssysteme in der Bildungs- und Berufsberatung, soweit diese zur Problemlösung beitragen können. Damit dies gelingen kann, wurde als zentrale Prämisse der Studie die Fokussierung auf die Nachfrageseite gewählt, und zwar in bewusster Abkehr von den vielen angebotsbezogenen Informationssystemen. Dieses nachfragezentrierte Modell ist nach Einschätzung der Autoren primäre Voraussetzung für das Gelingen und für den dauerhaften Erfolg eines Infor-

9 <http://www.nadl.din.de/gremien/ISO%2FTC+232%2FWG+1/de/99062867.html>

mationsdienstes. Dies impliziert auch, dass die unterschiedlichen formalen Zuständig- und Verantwortlichkeiten zwar hinsichtlich Finanzierung und allgemeiner Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, aber aus Nachfragesicht völlig unerheblich bleiben sollten.

Neben dem zentralen Aspekt der Nachfrageorientierung bestehen weitere zentrale Voraussetzungen als Basis für den Erfolg eines Informationsdienstes: Der hohe Nutzwert des Systems ist eine, wenn nicht die erforderliche Bedingung, allerdings für ein erfolgreiches System keinesfalls hinreichend. Ein Informationsdienst muss bundesweit eine hohe Bekanntheit und eine breite Akzeptanz aufweisen; hierzu sind als notwendige Voraussetzungen die Unabhängigkeit und Neutralität des Informationsdienstes und dessen Trägerorganisation zu garantieren. Wünschenswert wären zudem Organisationslösungen, die auf eine „Grundakzeptanz“ sowohl bei Rat suchenden Individuen als auch bei den im Beratungsfeld handelnden Akteurinnen und Akteuren stoßen.

Nach der oben genannten Definition des Begriffs Beratung ist die Unterstützung des Lebenslangen Lernens eine weitere Prämisse der Expertise. Wir sehen uns damit auch in Übereinstimmung mit dem „Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“¹⁰. Die Unterstützungslösungen beziehen sich auf die Einzelnen, die Beraterinnen und Berater, die Unternehmen (besonders KMU) sowie auf die Gesellschaft insgesamt. So sollte ein Informationssystem nicht ausschließlich auf die Weiterbildung gerichtet sein, sondern auch noch weitere Entscheidungshilfen enthalten, zum Beispiel zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, für die Auswahl eines Studiengangs oder einer Bildungsmöglichkeit für Seniorinnen und Senioren. Insofern geht es um Information und Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, auch unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Teilhabe. Es sollten Hilfen und Impulse für die (Weiter)Entwicklung eines Informations- und Beratungsangebots gegeben werden, dessen Orientierung an den unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer notwendig ist.

Die genannten Voraussetzungen sollten den Erfolg der Implementierung und die Wirksamkeit des Informationsdienstes sichern. Einige vorgeschlagene oder denkbare Organisationsstrukturen werden daher in der Studie unter den hier beschriebenen Aspekten betrachtet und deren Vor- und Nachteile genau abgewogen.

Unabhängig von den letztendlich auszuwählenden Lösungsmodellen wird aufgrund der Komplexität und Mächtigkeit des Systems stets eine partnerschaftliche Einbindung der zentralen Akteure im Beratungsfeld in den Ländern und Regionen für das Gelingen als Notwendigkeit gesehen. Die Fragen nach ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung – auch nach den dafür notwendigen Voraussetzungen – sind deshalb ebenfalls Gegenstand dieser Studie.

10 http://www.forum-beratung.de/cms/front_content.php?idcat=6

2.5 Zielgruppen des Informationsdienstes

2.5.1 Rat suchende Individuen

Eine für Jugendliche und Erwachsene leicht zugängliche, qualitativ hochwertige Beratung ist eine wesentliche Voraussetzung für zukunftsorientierte Bildungs- und Berufsentscheidungen sowie für erfolgreiches Lebenslanges Lernen und aktive gesellschaftliche Teilhabe. Deshalb bedarf es leicht verfügbarer Informationen hinsichtlich der Strukturen, der Inhalte und der Qualität der Beratungsangebote.

Die derzeitige Beratungslandschaft ist durch unterschiedlichste Akteure, Zuständigkeiten, Angebotsstrukturen und Angebotsqualitäten gekennzeichnet. Hinsichtlich der Beratungsanbieter sind beispielsweise die Arbeitsagenturen, kommunale Beratungsstellen, Studienberatungsstellen, die Kammern, private Beratungsanbieter oder Frauenberatungsstellen zu nennen. Die Beratungsinstitutionen haben unterschiedliche Professionalisierungsgrade, Selbstverständnisse, regionale Verbreitungen und institutionelle Anbindungen. Einige Angebote oder Anbieter stehen sich konkurrierend gegenüber, andere Beratungsangebote werden nur rudimentär oder regional begrenzt vorgehalten. Die Unabhängigkeit der Beratungseinrichtung, das Interesse oder das Motiv der beratenden Institution erscheint aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer nicht transparent genug. Eine Rat suchende Person sollte nicht nur wissen, wohin sie sich wenden kann (oder muss) und welche Leistungen sie erwarten darf, sondern auch, was sie selbst aktiv zum Gelingen des Beratungsprozesses beitragen kann. Sie sollte unterstützende Informationen und Werkzeuge zur Orientierung, Vorbereitung, Evaluierung und Nachbereitung einer Beratung zur jederzeitigen Verfügung haben und die Güte des Beratungsprozesses abschätzen können. Dies stärkt die viel zitierte, notwendige und steigende Eigenverantwortlichkeit und befördert die Transparenz und Qualität in der Beratung.

2.5.2 Beratungseinrichtungen und Beratungspersonal

Die veränderten Anforderungen in der Beratung betreffen nicht zuletzt das Beratungspersonal selbst. Trotz knapper werdender Ressourcen, steigender und sich ständig verändernder Anforderungen an Inhalte und Beratungsqualität sowie zunehmender Lösungsvielfalt müssen Beraterinnen und Berater in der Lage sein, den Qualitätsanforderungen an ihre Leistungen gerecht zu werden, Rat suchende Personen auf hohem Niveau zu informieren, zu beraten und gegebenenfalls kompetent weiterzuvermitteln sowie Beratungsprozesse zu evaluieren.

Die Beraterinnen und Berater nutzen im Beratungsprozess unter anderem Weiterbildungsdatenbanken zur Unterstützung der Angebotssuche. Einige Anbietergruppen von Beratung verfügen sogar über eine oder mehrere eigene Weiterbildungsdatenbanken oder über ein internes Beratungsinformationssystem, um den Beratungsprozess zu unterstützen. Die Bekanntheit der wichtigsten Weiterbildungsdatenbanken

zur Unterstützung der Angebotssuche von Weiterbildungen darf vorausgesetzt werden. Allerdings liegt häufig kein Gesamtüberblick über die am Bildungsmarkt vorhandenen Datenbanken und deren Angebotsstrukturen vor. Dies ist aber insbesondere im Hinblick auf Spezialdatenbanken wichtig, die im Einzelfall im Beratungskontext eine wichtige Rolle spielen könnten. Analog zu den Ratsuchenden ist auch den Beraterinnen und Beratern die Angebotsqualität der Datenbanken weitestgehend unklar.

Um den komplexer werdenden Anforderungen an Beratung zu entsprechen, benötigt das Beratungspersonal weitaus mehr Informationen und Unterstützung, als dies mit den Weiterbildungsdatenbanken und bisherigen internen Unterstützungsinstrumenten der Fall ist. Übergeordnete Datenbankinformationen – ergänzt um relevante allgemeine beratungsrelevante Inhalte – wären wünschenswert. Beratung benötigt verbraucherorientierte Informationen als Entscheidungshilfe für Ratsuchende, Möglichkeiten der Evaluation des Beratungsgesprächs, Werkzeuge zur Vorbereitung oder Unterstützung des Beratungsprozesses sowie Informationen bezüglich möglicher Weiterleitungen von Beratungsfällen, die nicht im eigenen Zuständigkeitsbereich liegen. Zwar kann unterstellt werden, dass überwiegend eine funktionierende Beratungsszene im eigenen Beratungsumfeld und -kontext besteht. Schaut man aber über den „Tellerrand“ hinaus, sieht die Sache häufig anders aus. Die im Rahmen unserer Studie durchgeführten Workshops und Expertengespräche haben gezeigt, dass hier ein erheblicher Informationsbedarf besteht. Die Bekanntheit und Vernetzung mit anderen in der Beratung tätigen Personen ist ein häufig formulierter Wunsch des Beratungspersonals.

Auch die zunehmenden Anforderungen an die Beratungsqualität sind eng mit dem Thema Transparenz verbunden. Nicht nur Ratsuchende benötigen Qualitätsinformationen, ebenso brauchen Beratungsanbieter Informationen über mögliche Qualitätsinstrumente und Unterstützung hinsichtlich der Implementierung und Sicherung der gesetzten Qualitätsanforderungen. Die Anforderungen an externe Qualitätsaudits in der Beratungslandschaft nehmen erkennbar zu. Neben der Etablierung von extern zertifizierten Qualitätsmanagementsystemen in Bildungseinrichtungen beginnt dieser Prozess sich bei Beratungseinrichtungen fortzusetzen. Beispielhaft genannt sei hier die Einführung der lerner- und kundenorientierten Qualitätstestierung nach LQW in den drei Berliner Lernläden in 2007 und acht weiteren Beratungseinrichtungen in 2008, speziell in der trägerunabhängigen Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Diese notwendige Entwicklung zur Förderung und Entwicklung der Qualität in der Beratung kann durch entsprechende Werkzeuge begleitet und unterstützt und im Ergebnis auch wiederum gegenüber den Ratsuchenden deutlich gemacht werden.

2.5.3 Unternehmen

Strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt sind aufgrund des gesellschaftlichen Wandels für die Unternehmen von hoher Bedeutung. Sie sind auch durch Internatio-

nalisierung und Globalisierung zunehmend gezwungen, Flexibilität, Mobilität, Innovation, „Arbeitsmarktfitness“ etc. zu sichern. Diese Faktoren sind wichtige Aspekte für die Wettbewerbsfähigkeit, aber auch für die Beschäftigungsfähigkeit des Personals. Weiterbildungsdienstleistungen für die Entwicklung von gut ausgebildeten und motivierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind unerlässlich.

Es sind auch neue betriebliche Konzepte für arbeitsplatznahes Lernen und Methoden des Wissenstransfers sowie eine Weiterbildungsberatung in Unternehmen gefragt. Betriebe brauchen maßgeschneiderte Bildungsangebote, um ihre Humanressourcen zu entwickeln und damit ihren Geschäftserfolg und ihre Innovationsfähigkeit zu sichern. Doch viele Betriebe, insbesondere KMU, aber auch Großbetriebe in „Lowtech“-Branchen, sind dabei auf externe Beratung (Qualifizierungsberatung) und Bildungsdienstleister angewiesen, weil ihnen häufig interne Strukturen, Expertise und betriebliche Kapazitäten für eine systematische Personalentwicklung ihrer Beschäftigten fehlen.

Die Qualifizierungsberatung könnte ein zentrales Instrument für eine zielgerichtete und systematische Weiterbildung in den Betrieben sein. Ihre Aufgabe besteht in der Flankierung betrieblicher Weiterbildung. Die Dienstleistung von Qualifizierungsberatung besteht unter anderem darin, bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs zu unterstützen sowie die Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung zu begleiten; auch sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei selbstorganisierten und arbeitsplatznahen Lernprozessen zu fördern und zu begleiten. Eine wichtige Rolle hierbei spielt die Herstellung von Angebotstransparenz der Weiterbildung.

Als eigenständige Dienstleistung ist die Qualifizierungsberatung bisher nur wenig erprobt und weitestgehend unbekannt. Meist besteht eine recht pragmatische Beratungspraxis, die vor allem von Unternehmensberatern, Kammern und einzelnen Bildungsdienstleistern getragen wird. Qualifizierungsberatung kann eine wichtige Rolle für eine zielgerichtete Investitionsstrategie in Humankapital sein, wenn es ihr gelingt, betriebliche Funktionsprobleme in ihrem Bezug auf Weiterbildung zu verdeutlichen und diese mit den Unternehmenszielen zu verknüpfen.

Die wenigen vorhandenen innovativen Beratungsformen für Unternehmen sind kaum bekannt. Es gibt nur wenige Erkenntnisse über die Beratung von Individuen in betrieblichen Kontexten oder die Integration von Beratungsdienstleistungen in Lernkonzepte. Auch ist die Information über die Bildungsdienstleister und ihre Angebote im Internet im Hinblick auf die Nutzbarkeit für die Unternehmen unzureichend. Weiterbildungsangebote sind i. d. R. nach fest definierten Kursen und Standorten in Datenbanken gespeichert. Den Unternehmen sind zwar bestimmte Beratungsangebote, wie beispielsweise die der Kammern, bekannt. Eine systematische Übersicht über bestehende Beratungsinstitutionen und deren Leistungsspektrum – insbesondere im Sinne einer Organisationsberatung – ist allerdings nicht vorhanden. Ergänzende Informations- und Unterstützungsangebote via Internet sind Mangelware.

Die Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken verlangt vom Unternehmen als Bildungsnachfrager präzise Vorstellungen seines Bildungsbedarfes, die häufig bei den Betrieben nicht vorhanden sind. Bei den herkömmlichen Internetangeboten fehlen somit Orientierungshilfen, die die Chance geben, eigene Bildungsinteressen zu präzisieren, Bedarfe zu erkennen und zu entwickeln. Es gibt kaum Gestaltungsräume, die es den Bildungsinteressentinnen und -interessenten ermöglichen, sich ein passendes Bildungsangebot zusammenzustellen, oder Dialogräume, um eigene Bildungsbedürfnisse flexibel mit den Anbietern abzustimmen. Die Darstellung vorhandener Beratungsanbieter mit ihren Leistungsspektren sowie der Bildungsangebote und die Bereitstellung entsprechender Kommunikationsinfrastrukturen könnten die Transparenz wesentlich verbessern und die Entwicklung von Netzwerken zwischen den Betrieben und Beratungsdienstleistern unterstützen.

3 Wichtige Ergebnisse

Die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie kamen wie nachstehend skizziert zustande. Wir führten leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit Verantwortlichen in Einrichtungen der Beratung und Information in Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie mit Fachleuten in Landesministerien, Gruppendiskussionen mit erfahrenen Beraterinnen und Beratern, Hintergrundgespräche mit Expertinnen und Experten für Bildungs- und Berufsberatung sowie mit Betreibern von Datenbanken. Der Stand der Diskussion zu dem Thema der Studie, wie er sich uns in der Literatur darstellte, bildete den Hintergrund für die analytischen Gespräche und Interviews. Weitere wesentliche Grundlagen für unsere Aussagen resultierten aus intensiven Internetrecherchen, mit denen wir die auf dem Markt vorhandenen Modelle und Trends der Bildungsberatungsinformation möglichst vollständig zu erfassen versuchten.

Über 250 nationale und internationale Websites mit Informationen über Bildungsberatung und Bildungsberatungsangebote konnten auf der Basis eines Kriterienrasters begutachtet werden; internationale Angebote wurden entsprechend den Expertenempfehlungen gezielt ausgewählt und bewertet. Ferner wurde das Leistungsspektrum ausgewählter telefonischer Beratungsanbieter analysiert.

Wesentliche Grundlagen unserer Studie sind:

- Recherchen
 - über die im Internet vorhandenen, vergleichbaren (nationalen und internationalen) Informationsangebote, (Weiterbildungs-)Datenbanken etc.,
 - zu Detailfragen im Beratungskontext in der relevanten Literatur;
- empirisch gestützte Erhebungen im Themenfeld
 - durch einen Themenworkshop mit aktiven Beraterinnen und Beratern in unterschiedlichen Institutionen und Verbänden (Bundesagentur für Arbeit, Universitäten, Kammern etc.),
 - durch Fallanalysen,

- durch Interviews mit Expertinnen und Experten (Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, zuständige Akteure in Ministerien aller Länder, bei der Bundesagentur für Arbeit, in den Kammern auf Bundesebene, bei der Stiftung Warentest und in anderen Institutionen).

Übereinstimmend ergaben die Gespräche mit den Fachleuten wie auch die Recherchen: Eine Gesellschaft, die das Lebenslange Lernen nicht nur als eine individuell zu erbringende Leistung, sondern auch als eine gesamtgesellschaftliche Gestaltungsaufgabe betrachtet, muss einen transparenten und kundenorientierten Service für Information und Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung dauerhaft anbieten. Die bestehende Beratungslandschaft ist in dieser Hinsicht defizitär und für Ratsuchende, quantitativ und qualitativ, schwer überschaubar und wenig effektiv.

Der Informationsdienst sollte im Wesentlichen die folgenden Bedingungen erfüllen. Er müsste

- unabhängig und neutral organisiert sein,
- von den Interessen der Nachfragerinnen und Nachfrager her geplant und betrieben werden,
- stets aktuell und objektiv sein,
- qualitativ hochwertig ausgerichtet sein,
- integrativ ausgerichtet und offen sein für bestehende Beratungseinrichtungen,
- die regionalen und lokalen Entwicklungen und Interessen berücksichtigen und nach Möglichkeit integrieren und
- mit den wichtigen Institutionen im Beratungssektor kooperieren.

Aus (bildungs-)ökonomischen Gründen, besonders unter der Perspektive der nachhaltigen und schonenden Verwendung von Ressourcen, schlagen wir deshalb in der Machbarkeitsstudie einen Informationsdienst als einen übergreifenden nationalen Service mit Lotsenfunktion für die Bildungs- und Berufsberatung vor, der allen Interessenten (nachfragenden Personen, Institutionen sowie Beraterinnen und Beratern) jederzeit zur Verfügung steht. Der Informationsdienst sollte zwar national ausgerichtet sein, aber unter einem gemeinsamen Systemdach eine Ausdifferenzierung finden, die den regionalen Besonderheiten und Ausprägungen in unserem Staat Rechnung trägt und damit die Bürgerinnen und Bürger in ihren lokalen und regionalen Lebensperspektiven erreicht. Das bedeutet, der Dienst müsste als gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern konzipiert und organisiert werden. Der Name für das kombinierte Informationsangebot, bestehend aus Internetportal und Telefonservice, sollte kurz und einprägsam sein und den Kern des Anliegens treffen. Er sollte sich in der Internetadresse widerspiegeln und um eine bundesweit gültige, prägnante Telefonnummer ergänzt werden. Beide Systeme – Internetportal und Telefonservice – sollen einander ergänzen:

- Das Telefon gehört heute zu den Alltagsgebrauchsgegenständen. Es wird als Kontaktmöglichkeit von den potenziellen Nutzerinnen und Nutzern zum Zwecke der

Beratungsinformation aus unterschiedlichen Gründen favorisiert; es wird aber auch absichtlich von solchen Personen gemieden, denen es schwerfällt, im Dialog ihre Anliegen vorzutragen. Der Telefonservice kann überdies systemische Lücken, die mit einer Internetlösung zwangsweise bleiben, schließen.

- Das Internet ist auf dem besten Wege, mit dem Telefon als universalem Kommunikationsmittel gleichzuziehen.¹¹ Viele Nutzerinnen und Nutzer bevorzugen das Internet, weil sie selbstgesteuert zu ihren Auskünften gelangen, weil sie sich nicht auf Dialoge einlassen wollen, weil sie lieber anonym bleiben, weil sie zeitunabhängig Auskünfte erlangen, weil zeitgleich beliebig viele Interessierte auf Informationen zugreifen können, es also (fast) keine Zugriffsbeschränkungen gibt (das Besetztsymbol entfällt) etc. Außerdem gibt es immer mehr Handys mit Internetfunktion, so dass die universelle Verfügbarkeit des Internets bald gegeben ist, wovon die Konzepte des „Mobile Learnings“ und der „Mobile Information“ bereits jetzt schon kündigen.

Das Internetportal wird in der Studie längerfristig (im Zuge der Entwicklung des Internets als zentralem Kommunikations- und Informationsmedium in der Gesellschaft) als die Basis des Dienstes angesehen. Es sollte hauptsächlich:

- mit seinen multimedial und interaktiv gestalteten Angeboten der Beratung der Personen und Unternehmen dienen, die an Information, Aufklärung und Kommunikation über Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung interessiert sind,
- in einem öffentlich nicht zugänglichen Bereich dem Personal in den Beratungseinrichtungen in Deutschland als Basis zum Austausch, zur Information, zur Diskussion und zur Kompetenzentwicklung und auch zur Entwicklung von „Communitys“ zur Verfügung stehen,
- die notwendigen Informationen liefern, die die Beschäftigten im Telefonservice benötigen, um telefonisch die gewünschten Auskünfte geben zu können.

Gegenüber dem Internetportal, das im Laufe der Zeit zunehmend stärker genutzt wird, könnte der Telefonservice zukünftig quantitativ an Bedeutung verlieren. Vermutlich wird er später eher als Ergänzung betrachtet, nämlich für alle die Personen, die entweder das Internetportal nicht nutzen oder aber spezielle Fragen haben, auf die das Portal keine befriedigende Auskunft geben kann. Zumindest in den ersten Jahren aber dürfte ein effektiv arbeitender Telefonservice eine starke Beachtung finden.

Der Dienst mit den beiden Geschäftsbereichen Informationsportal und Telefonservice sollte als Ganzes geplant und implementiert werden. Denkbar wäre aber ebenso eine schrittweise Einführung, die zunächst von einem Internetportal oder von einem Telefonservice ausginge. Der Implementierungsprozess für das Gesamtsystem müsste so gestaltet werden, dass nach einem bundesweiten, zeitlich begrenzten Pilotprojekt in mehreren Regionen ein dauerhafter Regelbetrieb stattfinden kann. In dieser

11 Für den Bereich der Beratung vgl. Gehrman; Klenke (2008)

Versuchsphase, in der regional bestehende Aktivitäten einbezogen werden müssten, könnten die relevanten Voraussetzungen zum weiteren Fortbestand des Informationsdienstes und seiner einzelnen Komponenten präzisiert werden.

Die Pilotprojektzeit sollte in zwei Phasen eingeteilt werden, die in den beiden Geschäftsbereichen des Informationsdienstes unterschiedlich zu dimensionieren wären:

Internetportal

- Die Entwicklung eines Internetportals hat eine längere Aufbau-, Erprobungs- und Optimierungsphase, bevor das System für die ganze Republik in einem Regelbetrieb getestet werden kann. Das Portal ermöglicht eine differenzierte, zielgruppenbezogene Beratungsangebotssuche und Beratungsunterstützung. Es sollte etwa folgendes Leistungsspektrum aufweisen: Informationen zu Beratungsanbietern/-angeboten inkl. Qualitätsinformationen, Unterstützungsmodule für Rat-suchende (z. B. Selbsttests, FAQs, Beratungsschecklisten) und Beraterinnen/Berater (z. B. Evaluationsinstrumente, Kommunikationswerkzeuge wie Chat, Forum, Newsgroups), zielgruppenrelevante Informationsmodule (z. B. über Förderbedin-gungen, Bildungssparen mit Möglichkeit zur Online-Antragstellung, Testergeb-nisse, Linklisten).
- Das Internetportal sollte in der Aufbau- und Erprobungsphase nicht räumlich, aber thematisch beschränkt werden. Im laufenden Aufbauprozess würden Module und Funktionalitäten – in sinnvollen Einheiten – sukzessiv ans Netz gehen. Komplexere Inhalte, die mehr gestalterische und organisatorische Erfor-dernisse haben, benötigen selbstverständlich einen längeren Vorlauf als kurz-fristig verfügbare und mit geringem medialen Aufwand bereitzustellende In-formationen.

Telefonservice

- Für den Telefonservice sollte ein Modellversuchszeitraum von zwei Jahren angelegt werden. In dieser Zeit sollte in ausgewählten Regionen der Service in voller thematischer Breite, aber beschränkt auf die Regionen, etabliert und erprobt werden. Hierzu werden zwei organisatorische Alternativen vorgeschlagen: Entweder es wird je ein Call-Center für die beiden Regionen neu eingerichtet oder es werden bestehende Beratungseinrichtungen in den Regionen für den Call-Center-Betrieb gewonnen.
- Nach der Modellversuchszeit sollte bundesweit der Regelbetrieb zu allen Themen des Informationsdienstes aufgenommen werden. Hierfür wäre die Einrichtung eines eigenen Call-Centers vorzusehen; alternativ dazu könnten ein bundesweit tätiger Beratungsanbieter, ein kommerzielles Unternehmen oder andere Einrichtungen bei Bund oder Ländern mit der Wahrnehmung der Telefonservice-Aufgaben beauftragt werden.

- Die Auswahl und Qualifizierung des Personals wird als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Service angesehen. Hierzu müssten von Anfang an Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zentral geplant werden, die vorzugsweise als „Blended-Learning“-Angebote zur Verfügung stehen.

Der Informationsdienst sollte während des Pilotprojekts von einer zentralen Geschäftsstelle aus bei einem Projektträger geführt werden. Mit bestehenden Beratungseinrichtungen und deren Strukturen und Netzwerken müsste kooperiert werden. Hierzu wären mit den jeweiligen Institutionen Abkommen über eine Zusammenarbeit zu schließen. Die Geschäftsstelle sollte sich auf die Kernaufgaben in den Bereichen Management, Koordination, Konzeption, Redaktion, Qualitätssicherung und Administration konzentrieren. Andere wesentliche Aufgaben, wie etwa Systementwicklung und Betrieb, sollten von geeigneten Einrichtungen übernommen werden. Über die Rechtsform der Trägerschaft des Dienstes sollte im Laufe des Pilotprojekts entschieden werden.

Die Entwicklungsphasen sollen in beiden Geschäftsbereichen wissenschaftlich begleitet werden.

Der Erfolg des Informationsdienstes hängt von der Akzeptanz durch die verschiedenen Zielgruppen ab: nachfragende und beratende Personen und Einrichtungen. Es muss deutlich werden, dass die Verantwortlichen des Informationsdienstes zum Vorteil aller auf die Nutzung von Synergien durch die enge Kooperation mit den bestehenden Beratungseinrichtungen abzielen. Vorhandene Strukturen sollen soweit notwendig und möglich erhalten bleiben und von dem neuen Angebot profitieren können. Angebote sollen daraufhin geprüft werden, ob sie mit dem Informationsdienst inhaltlich verknüpft werden können.

Literaturhinweise

Entschließung des Rates der EU über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung vom 24. Mai 2004; Dokument 9286/04 EDUC 89 SOC 234; http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf

Ertelt, B.-J.: Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im europäischen Kontext, in: *ibv* 45/2000, S. 4715–4737

Gehrmann, H.-J.; Klenke, H.: Empirische Sozialforschung im Internet. Befunde einer Onlinebefragung zu Inhalten und Erwartungen in der anonymen Beratung. 4(2008)1; http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0108/gehrmann.pdf

NA 159 Normenausschuss Dienstleistungen (NADL); <http://www.nadl.din.de/gremien/ISO%2FTFC+232%2FWG+1/de/99062867.html>

Nationales Forum „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“; <http://www.forum-beratung.de>

Rambøll Management (Hrsg.): Abschlussbericht Sonderauswertung der Befragung von Anbietern der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung. Berlin 05/2007

Sozialgesetzbuch (SGB), Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung; <http://db03.bmgs.de/Gesetze/sgb03xinhalt.htm>

Sultana, R. G.: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung, Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP 2004; http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_de.pdf

Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV) vom 16. Juni 2004; http://www.bmas.de/coremedia/generator/3270/property=pdf/anerkennungs_und_zulassungsverordnung_weiterbildung_azwv.pdf (letzter Aufruf der Internetseiten: 31.3.2009)

Kompetenz- profil

Systeme sind reformbedürftig

Qualität und Professionalität stellen zwei zentrale Ansatzpunkte zur Optimierung der Situation dar.

Die vorliegende Studie trägt dazu bei, Eckpunkte dafür herauszuarbeiten. Es werden unterschiedliche Zugänge zum Thema Qualität beleuchtet und diese in einen Vorschlag für einen Qualitätsentwicklungsrahmen eingebunden.

Die Autoren entwickeln ein Kompetenzprofil für Berater/innen und gleichen dieses mit vorhandenen Aus- und Fortbildungsangeboten ab.



Christiane Schiersmann,
Miriam Bachmann,
Alexander Dauner,
Peter Weber

Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung

2009, 193 S.,
24,90 € (D)/42,80 SFr
ISBN 978-3-7639-4200-8
Best.-Nr. 6001913

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Beratungsstrukturen

Perspektiven für die Zukunft

Damit kleine und mittlere Unternehmen die Anforderungen der strukturellen Veränderungen auf dem Weg zur Wissensgesellschaft bewältigen und ihre Innovationskraft aufrecht erhalten können, ist eine kontinuierliche und passgenaue Weiterbildung ihrer Mitarbeiter notwendig. Viele Modellprojekte zur Qualifizierungsberatung, die von Bund und Ländern gefördert werden, sollen die Unternehmen dabei unterstützen, effektive und bezahlbare Konzepte für die Fortbildung ihrer Mitarbeiter zu entwickeln.

Dieser Sammelband bietet einen Überblick über den Stand der Qualifizierungsberatung in Deutschland. Die Beiträge zeigen Probleme bei der Etablierung von Beratungsstrukturen auf und bilden Perspektiven für die Zukunft ab.



Herbert Loebe,
Eckart Severing (Hg.)

Stand und Perspektiven der Qualifizierungs- beratung

Wirtschaft und Bildung, 51

2009, 302 S.,

24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-3668-7

Best.-Nr. 6001925

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Informelle Kompetenzen

Vorschläge für die Zertifizierung infor- mellen Lernens

Im Kontext des lebenslangen Lernens gewinnt die berufliche und akademische Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Dies schließt auch den Kompetenzerwerb ein, der sich außerhalb institutionalisierter Bildungsveranstaltungen vollzieht.

Die Zertifizierung der Ergebnisse informellen Lernens – im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem – kann dazu entscheidend beitragen. Sie ist jedoch in Deutschland kaum vorgesehen.

Die Studie zeigt Möglichkeiten und Hindernisse einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen mit Blick auf ausgewählte europäische Nachbarländer auf und setzt sich kritisch mit den Strukturen des deutschen Bildungssystems und den Interessenlagen der Akteure auseinander.



Brigitte Geldermann,
Sabine Seidel,
Eckart Severing

Rahmenbedin- gungen zur Aner- kennung informell erworbener Kom- petenzen

Wirtschaft und Bildung, 53

2009, 265 S.,

24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-3884-1

Best.-Nr. 6001990

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Professionalisierung

Referenzmodell für Fortbildungen

Für eine lehrende Tätigkeit in der Weiterbildung gibt es keine allgemein anerkannte Zugangsberechtigung – nicht selten zulasten der Qualität. Das könnte sich bald ändern, sind doch aus der Arbeit des Innovationskreises Weiterbildung heraus die Möglichkeiten überprüft worden, in der heterogenen deutschen Weiterbildungslandschaft zu verbindlichen Kompetenzstandards zu kommen.

Hierzu haben das DIE und die Universität Marburg ausländische Vorbilder sondiert, einheimische Expert/inn/en befragt und ein Referenzmodell für Fortbildungen entwickelt. Mit ihrem Vorschlag für ein zweistufiges Modell aus Grund- und Fortbildungszertifikaten für Erwachsenenbildner/innen ist die Expertise ein wichtiger Impuls zur Entwicklung von Professionalität in der Weiterbildung.



Susanne Kraft,
Wolfgang Seitter,
Lea Kollwe

Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

2009, 108 S.,
16,90 € (D)/32,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1972-7
Best.-Nr. 81/0101

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

